

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE

PAR
MARTIN DORÉ

ENSEIGNER LES CARACTÉRISTIQUES DU RÉSUMÉ EN QUATRIÈME
SECONDAIRE PAR LE RECOURS À L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

NOVEMBRE 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

Table des matières

Remerciements.....	3
Résumé.....	4
Tableaux.....	5
Introduction.....	6
1. Problématique.....	8
I. Pourquoi le résumé.....	8
II. Les élèves et le résumé.....	12
III. Amélioration de la situation.....	15
IV. Portée du projet.....	15
2. Cadre de référence et objectifs.....	17
I. L'enseignement explicite : présentation générale.....	17
1. La gestion des apprentissages.....	21
2. La phase interactive.....	23
i. Le modelage.....	23
ii. La pratique guidée.....	23
iii. La pratique autonome.....	24
3. La consolidation.....	25
II. Objectifs.....	26
3. Méthodologie.....	28
I. Le type de recherche : la recherche-action.....	28
II. L'intervention.....	29
1. Le contexte et ses participants.....	29
2. Le dispositif.....	30
3. Le déroulement.....	32
III. La collecte des données.....	34
1. Le journal professionnel.....	35
2. Les résumés d'élèves et les paramètres d'évaluation.....	38
4. Résultats de l'expérimentation.....	41
I. Les résultats.....	41
1. Les résumés d'élèves.....	41
2. Le journal professionnel.....	49
II. Les pistes d'amélioration.....	51
1. Les résumés d'élèves.....	52
2. Le journal professionnel.....	53
5. Synthèse et conclusions.....	55
I. Synthèse critique.....	55
1. Solution choisie.....	55
2. Connaissances générées.....	56
3. Limites et perspectives.....	58
II. Conclusions générales.....	58
Références.....	61

Appendice A.....67

Appendice B.....69

Appendice C.....77

Appendice D.....82

Remerciements

Nos remerciements vont d'abord à notre directrice, la professeure Priscilla Boyer, pour la formation qu'elle nous a dispensée tout au long de notre expérimentation et pour les conseils judicieux qu'elle nous a prodigués lors de la rédaction du présent essai. Qu'elle trouve ici l'expression de notre gratitude. De plus, nous aimerions exprimer notre reconnaissance au Séminaire St-Joseph de Trois-Rivières et particulièrement à son directeur du second cycle, Yves Leblanc; à l'enseignante de quatrième secondaire qui nous a reçu dans l'une de ses classes, Julie Laflamme; ainsi qu'aux 35 élèves de cette classe qui ont participé à l'expérimentation. Leur intérêt et leur amabilité à tous ont facilité, et rendu agréable même, la réalisation de notre expérimentation. Qu'ils reçoivent eux aussi l'expression de notre gratitude.

Résumé

La progression s'inscrit comme objectif premier dans le cadre de tout apprentissage. En effet, il n'y a pas d'apprentissage réussi qui ne se traduise par une progression dans les connaissances ou les compétences. Les connaissances se rapportent aux apprentissages enseignés et appris; les compétences se traduisent par une capacité à utiliser correctement dans des situations inédites les connaissances acquises.

Le présent essai repose sur une expérimentation réalisée dans une classe de français de quatrième secondaire. Le but visé par cette expérimentation est le développement des compétences professionnelles permettant la conception et le pilotage des « situations d'enseignement-apprentissage » (MÉQ, 2001, p. 141, 143). Une question a guidé continûment le présent essai : comment enseigner les caractéristiques du résumé de façon efficace à des élèves de quatrième secondaire? Pour ce faire, l'enseignement explicite a été sollicité.

L'analyse proposée dans cet essai révèle une progression de l'enseignant-expérimentateur dans les deux compétences professionnelles ciblées, cela à travers les résumés d'élèves et le journal professionnel tenu par l'enseignant lui-même. La « conception » et le « pilotage », les deux compétences en question, y ont en effet progressé de façon significative compte tenu du caractère fermé de l'expérimentation. Du reste, si la tâche expérimentée ici se prolongeait dans la continuité d'un enseignement régulier annuel, alors ce qui n'a pas été suffisamment intégré ferait l'objet de tâches ultérieures dans le calendrier scolaire. Ce serait là le signe d'une progression relative effective.

Mots-clés : Compétences professionnelles (« Concevoir » et « Piloter » des situations d'enseignement-apprentissage); Enseignement explicite; Français; Journal professionnel; Résumé; Ordre secondaire

Tableaux

Tableau 3.1 : Vue synthétique du déroulement	33
Tableau 3.2 : Grille de déroulement d'un cours (et de sa tâche)	34
Tableau 3.3 : Page type du journal professionnel	37
Tableau 3.4 : Paramètres évalués dans les 1 ^{er} et 3 ^e résumés	39
Tableau 4.1 : Évaluation paramétrique du résumé 1 chez les 35 élèves	44
Tableau 4.2 : Évaluation paramétrique du résumé 3 chez les 35 élèves	45
Tableau 4.3 : Tableau analytique de deux résumés chez huit élèves	46

Introduction

Le présent essai est l'occasion, dans une formation d'enseignant, de mettre en expérimentation certaines compétences professionnelles. Le ministère établit douze compétences professionnelles que les étudiants en éducation et les enseignants doivent développer et perfectionner dans leur formation et leur carrière. Dans cet essai, les compétences expérimentées sont la troisième et la quatrième, qui portent sur la capacité de « concevoir » et « piloter » des « situations d'enseignement-apprentissage » en classe régulière. (MÉQ, 2001, p. 141, 143)

Le « résumé » comme genre textuel fait ici l'objet de l'enseignement dispensé aux élèves lors de l'expérimentation. Le résumé est une production, orale ou écrite, dont l'utilité est importante dans la communication. Il prend place dans la vie de tous les jours, son usage dépassant largement l'école. En effet, chacun apprend à résumer tôt dans l'existence à partir du moment où il lui est demandé de raconter ce qu'il vient de voir, de vivre, de lire. Déjà des règles simples organisent ces résumés informels. Toutefois, les résumés qui sont faits alors sont parsemés d'autres modes de discours. Il peut s'y mêler, en effet, de l'explication, de la justification ou de l'argumentation. Aussi l'école enseigne-t-elle une définition précise du résumé. Cette différence entre apprentissage informel, fait dans la vie de tous les jours et tôt dans l'existence, et exigences scolaires a généré l'expérimentation dont rend compte le présent essai.

L'expérimentation proposée porte sur la capacité à rédiger un résumé, pour des élèves, en respectant les règles scolaires du genre. Les élèves participants appartiennent à une classe de français de quatrième secondaire. À ce niveau, ils savent en principe comment rédiger un résumé, la *Progression des apprentissages au secondaire* du ministère de l'éducation en établissant le détail tout au long des quatre premières années du secondaire (MÉLS, 2011, p. 7). Du reste, certains outils didactiques, comme les *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, précisent même comment l'utiliser selon le niveau. (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 63, 65) Cependant, notre expérience enseignante montre que les

élèves ont une pratique approximative des genres textuels appris, et c'est particulièrement le cas du résumé. Cette situation s'explique peut-être par l'encadrement proprement dit de la pratique des productions écrites et par la réponse que les élèves y apportent. Les compétences professionnelles de l'enseignant sont notamment, ici, suggérées.

Pour élaborer l'expérimentation à l'origine du présent essai, l'enseignement explicite a été utilisé, répartissant sur quatre cours (appendice C) les étapes qui caractérisent cette expérimentation. Rappelons que l'enseignement explicite commence par une évaluation de la connaissance que les élèves ont d'une pratique pour, ensuite, partant de cette connaissance préalable, élaborer un apprentissage qui introduit ou réintroduit dans des tâches encadrées les règles de cette pratique (modelage, pratique guidée et pratique autonome). (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 181)

En somme, cet essai propose « une démarche de résolution de problème selon une méthode structurée et orientée vers le développement des compétences professionnelles ». (UQTR, 2015b) La « conception » et le « pilotage » sont les compétences professionnelles évaluées. L'enseignement explicite utilisé offre la possibilité aux élèves de produire trois résumés qui montrent la progression de leur apprentissage en cours d'expérimentation accordant ainsi à l'enseignant l'occasion d'évaluer sa propre progression précisément dans les compétences visées. Enfin, le journal professionnel pratiqué par l'enseignant au cours de l'expérimentation lui permet d'affiner sa capacité à identifier les points problématiques que révèle une pratique pédagogique afin d'y apporter le cas échéant des correctifs, notamment en cours d'expérimentation. C'est là un autre signe d'une progression dans les compétences professionnelles visées, notamment le « pilotage ».

1. Problématique

Dans ce premier chapitre, nous définissons ce qu'est le résumé comme genre textuel. Nous montrons ensuite ce que les élèves connaissent du résumé, notamment selon notre expérience d'enseignant, en quoi le résumé est un genre textuel important pour eux et quelle est la problématique développée pour notre expérimentation à son sujet. Puis, nous proposons des pistes pour améliorer la compétence des élèves dans leur production de résumés. Enfin, nous déterminons la portée du projet proposé dans le présent essai, tenant compte du développement de nos compétences professionnelles comme enseignant.

I. Pourquoi le résumé

Pourquoi s'intéresser au résumé? D'abord parce que, dans la *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'apprentissage*, son enseignement s'échelonne sur les quatre premières années du secondaire. (MÉLS, 2011, p. 7) Tout au long de ce parcours, cette formation est mise en rapport avec différents genres textuels (quatrième de couverture, article, nouvelle, roman) et modes de discours (narratif, descriptif, justificatif, etc.). Le résumé proprement dit a pour but de « décrire pour faire connaître ». (MÉLS, 2011, p. 8) Notons qu'à partir de la troisième secondaire, la *Progression des apprentissages* suggère d'employer le résumé en utilisant d'autres médias que des textes écrits. (MÉLS, 2011, p. 8) Comme nous le verrons au chapitre 3 (« Méthodologie »), nous avons suivi cette recommandation dans notre expérimentation en faisant produire aux élèves de quatrième secondaire des résumés de courtes vidéos narratives.

Les spécialistes s'entendent sur l'usage qu'on peut faire du « résumé » selon qu'il s'agisse d'une langue (le français, par exemple) ou d'un langage (le dessin animé, notamment). En tant que langue, on peut compter sur la linéarité de l'écriture pour en stabiliser la pratique. En effet, le texte écrit énonce le plus souvent clairement ses propres parties et les informations que celles-ci contiennent. Il est donc plus facile d'en

tirer un résumé. Par contre, en ce qui concerne le langage où les signes apparaissent sans cette linéarité, comme par exemple dans un dessin animé, il est plus difficile d'en produire un résumé. En effet, les signes se répartissent alors dans l'image, la linéarité de l'écriture n'étant plus le vecteur prépondérant de répartition de l'information. Il peut donc être plus difficile de faire le résumé d'une vidéo que d'un texte. (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 4; Beaudet et Rey, 2011, p. 177 et s.)

Dans un tel système de communication, on peut identifier les agents qui participent à la production d'un résumé, comme l'auteur, le lecteur, le texte (source et résumé) et le canal de communication. Du point de vue sociologique, un genre textuel comme le résumé voit définir sa production par rapport à la réception qu'il est sensé susciter. En réalité, « production » et « réception » s'influencent réciproquement dans un processus d'élaboration respective, la production se développant en fonction de la réception, et vice versa. (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 2)

Cela posé, qu'est-ce qu'un résumé? Le résumé est un genre textuel. La classification des textes par genre répond à une fonction sociale qui découle de leur usage. Cette classification sert l'apprentissage en ce sens qu'elle facilite l'identification de caractéristiques bien que certains genres textuels soient moins bien définis que d'autres. (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 2; Boyer et Guay, 2015, diapositives 5, 13) Du reste, cette classification a un caractère à la fois fixe et évolutif. Dans un contexte donné, ces règles peuvent être précises, mais un texte peut migrer d'un genre à un autre selon des évolutions littéraires, économiques ou sociales. Plus le genre textuel est complexe, c'est-à-dire contenant de nombreuses caractéristiques, plus sa fixité est relative, et donc changeante selon l'évolution des caractéristiques mêmes. Le résumé est un genre textuel qu'on peut définir toutefois par un nombre restreint de caractéristiques. Par conséquent, il est relativement stable, ce qui en facilite l'enseignement. (Beaudet et Rey, 2011, p. 176; Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 3)

Le « résumé » comme genre répond à deux définitions, l'une générique et l'autre spécifique. En tant que définition générique, le résumé est un texte abrégé, neutre, fait

des éléments essentiels identifiés dans un texte source (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 22; Boyer et Guay, 2015, diapositive 8; Libersan, 2015, p. 2, 11). Par ailleurs, le résumé d'un texte narratif présente une définition plus spécifique. Il peut répondre à sept questions de base qui sont : qui, quoi, quand, où, combien, comment et pourquoi. (Bachelet, sd) La production d'un résumé relie ainsi les informations essentielles du texte source en un récit, ou « mise en texte » (Beaudet et Rey, 2011, p. 181) selon des critères précis, notamment la neutralité du discours, le recours à un vocabulaire approprié et une bonne gestion des temps verbaux.

Dans sa pratique, le résumé est un exercice qui se développe en trois étapes. En premier, il faut identifier les informations essentielles dans un texte source; en deuxième, et dans un même temps, il faut effacer les informations secondaires; en troisième, il faut structurer les informations retenues (jugées essentielles) pour en faire un texte, en respectant « les grandes articulations » (MÉLS, 2011, p. 10) du texte source. Surgit dès lors une interrogation lorsque vient le temps de résumer un récit : comment identifier les informations essentielles d'un texte narratif ?

Pour répondre à cette question, on utilise une méthode qui fait précisément intervenir les sept questions déjà mentionnées (qui, quoi, quand, où, combien, comment et pourquoi). (Bachelet, sd) Dans une fiction, cela équivaut à se demander d'abord « qui » sont les personnages principaux du texte. Hommes ou femmes, enfants ou adultes, jeunes ou vieillards? Humains, animaux ou objets? Ensuite, à « quoi » s'adonnent ces personnages? Ils parlent ou ils agissent? Ils travaillent ou ils jouent? En quoi consistent leurs activités? Puis, « quand » l'action se déroule-t-elle? Maintenant, dans le futur ou le passé? Dans ce dernier cas, à quelle époque? Le jour ou la nuit? En été ou en hiver? Ensuite, « où » l'action se déroule-t-elle? Dans une ville identifiée, au Québec ou ailleurs? Sur terre ou sur mer? Dans une maison, un immeuble ou à l'extérieur? En ville ou à la campagne? Et aussi, « combien » de temps dure l'action? Enfin, « comment » se succède les étapes de l'action, dans quel ordre? La septième question, « pourquoi », laissée de côté dans notre expérimentation, est plus complexe. En effet, cette question

porte sur le sens du texte source, ouvrant une perspective plus large qu'un autre apprentissage seul pourrait explorer. Considérant le temps que nous disposions pour l'expérimentation, nous avons choisi d'écarter cette dernière question pour nous concentrer sur les six premières.

Les six questions retenues pour notre expérimentation permettent d'objectiver le texte, de le considérer en lui-même, et donc en dehors de l'effet qu'il peut engendrer chez le lecteur. Les réponses à ces questions sont déterminées par leur seule présence factuelle dans le texte source. Le commentaire, le jugement voire l'analyse n'y sont pas sollicités. Par ailleurs, il est possible que certaines des six questions retenues ici soient sans réponse explicite, le texte source n'y faisant aucune mention apparente. Enfin, il peut arriver que, parmi les informations trouvées, certaines soient moins importantes que d'autres. Ces informations étant secondaires, on peut donc les mettre de côté pour écrire le résumé. Mais comment distinguer précisément l'essentiel du secondaire?

Nous proposons ici une hypothèse : les informations essentielles d'un texte apparaissent en identifiant d'abord les parties du texte où elles se trouvent et en constatant ensuite la présence continue, voire évolutive, de ces informations dans plusieurs parties, sinon toutes. Du reste, l'identification des parties du texte permet d'organiser le résumé, qui doit suivre précisément le déroulement du texte source. (Libersan, 2015, p. 5) Ainsi, il ne faut pas mettre la fin du texte source au début du résumé, ou encore, s'il s'agit d'un suspense, il faut éventuellement respecter les aspects cachés du récit afin de ne pas les dévoiler aux lecteurs éventuels du résumé. Le résumé reprend donc le déroulement du texte source en y plaçant les différentes informations jugées essentielles répondant aux six questions initiales.

Une fois constitué, le résumé peut devenir un outil pour l'élève ou son lecteur éventuel à qui il est destiné. Il peut prendre place alors comme élément premier dans une stratégie plus vaste qui viserait l'analyse, la critique, le commentaire d'un texte source (ou d'un autre média). (Libersan, 2015, p. 2) Le résumé offre ainsi l'occasion à son auteur de prendre conscience du contenu factuel d'un texte source, de son organisation

interne en paragraphes ou chapitres, des liens qui unissent ces parties entre elles. Par ailleurs, son importance est grande tant dans la formation des élèves, au secondaire, au cégep et à l'université (Libersan, 2015, p. 2), que dans des utilisations sociales comme le travail (CV, comptes rendus d'activité), voire dans de simples relations entre collègues, amis et parents. À tout moment, dans la vie quotidienne ou scolaire, le résumé peut intervenir à la fois pour faire le point et relancer, éventuellement, ce qui est en cours.

II. Les élèves et le résumé

Le « développement de la compétence à écrire » chez l'élève est une priorité du ministère. (MÉLS, 2007b) Mais qu'appelle-t-on « compétence à écrire »? Selon les auteurs d'un rapport déposé au ministère en 2007, la « compétence à écrire » se définit comme « un acte complexe qui met en jeu à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales ». (*Idem*, p. 4) Cet acte de production comprend trois étapes soit la planification, la mise en forme et la révision. L'élève doit notamment apprendre à « sélectionner l'information pertinente, [et] assurer l'organisation et la cohérence de son texte ». (MÉLS, 2007b, p. 3) Il importe ici de bien retenir les aspects que sont la sélection, l'organisation et la cohérence, car ils reviennent dans l'expérimentation que nous avons prévue pour notre essai. Par ailleurs, bien qu'elles ne fassent pas l'objet de notre expérimentation, l'orthographe et la syntaxe sont aussi très importantes, et fortement lacunaires chez plusieurs élèves, la documentation à ce sujet étant abondante (Boyer, 2012, p. 9-14 pour un aperçu historique).

Ainsi, dans un article paru en 2014, une journaliste rend compte des « résultats préliminaires » à l'épreuve unique de français de cinquième secondaire qui s'est tenue en juin de cette même année au Québec. (Dion-Viens, 2014) Le taux de réussite des élèves à cette épreuve y est estimé à 73,4%, en baisse de 6,3 points par rapport à l'épreuve de l'année précédente (2013). Ces résultats comprennent tant le réseau des écoles publiques que celui des écoles privées. L'article pointe trois problèmes chez les élèves soit l'orthographe, la syntaxe et la « maîtrise du sujet ». Que peut-on comprendre par « maîtrise du sujet »?

À titre informatif, rappelons que la grille d'évaluation de l'épreuve unique en français, langue d'enseignement du ministère pour le cinquième secondaire se divise en cinq critères. Cette grille s'applique aussi aux autres niveaux du secondaire, dont le quatrième qui nous intéresse dans notre expérimentation. Le premier critère porte sur l'« adaptation à la situation de communication » et compte pour 30% de la note. Le deuxième critère porte sur la « cohérence du texte » et compte pour 20%. Le troisième critère porte sur l'« utilisation d'un vocabulaire approprié » et compte pour 5%. Le quatrième critère porte sur « la construction des phrases et [la] ponctuation appropriées » et compte pour 25%. Enfin, le cinquième critère porte sur le « respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale » et compte pour 20% de la note. (MÉES, 2016, p. 12) Ce que l'article de 2014 cité plus haut appelle la « maîtrise du sujet » (Dion-Viens, 2014) comprend sans doute l'« adaptation à la situation de communication », voire la « cohérence du texte », soit 50% de la note accordée à l'épreuve du ministère. Rajoutons toutefois que la présente expérimentation porte sur le résumé comme genre textuel pratiqué par des élèves de quatrième secondaire alors que l'épreuve de français du ministère prévue pour le cinquième secondaire porte sur un texte argumentatif. Quoi qu'il en soit, c'est l'évaluation par l'enseignant de la maîtrise du genre textuel en question qui compte ici pour nous.

Par ailleurs, notre propre expérience d'enseignement à différents niveaux du secondaire, deuxième et cinquième années, nous a permis d'avoir une idée de la connaissance et de la pratique que les élèves ont de la production de texte, de façon générale, et du résumé, de façon plus précise. Or, nous avons constaté que cette connaissance et cette pratique varient considérablement d'un élève à l'autre. Nous estimons au tiers des élèves, voire à la moitié ceux qui éprouvent des problèmes soit dans l'orthographe et la ponctuation, soit dans l'organisation du texte en paragraphes et en cohérence. Au sujet de ce tout dernier point, nous avons à l'esprit l'utilisation, dans des textes descriptifs, de la méthode des trois sujets (amené, posé, divisé) qui reste largement inemployée et incomprise des élèves de cinquième secondaire auxquels nous avons enseigné. L'expérimentation mise au point pour le présent essai en tient compte,

comme il tient compte aussi d'échanges que nous avons eus avec l'enseignante de quatrième secondaire qui nous a reçu dans l'une de ses classes pour notre expérimentation, échanges qui portaient sur les compétences et les connaissances des élèves de ses quatre classes, soit près de 140 individus, en ce qui a trait au résumé et à la production de textes.

En somme, la production de textes écrits permet aux élèves d'intégrer et de pratiquer plusieurs éléments d'apprentissage. Outre les règles appartenant au genre textuel qu'ils ont à utiliser et qui correspondent à des exigences précises à intégrer et mettre en pratique, les élèves doivent aussi employer un vocabulaire propre au texte source et se soucier de bien organiser, orthographier et ponctuer leurs productions. De façon plus générale, la production de texte est une occasion pour l'élève d'expérimenter un processus de communication dans lequel il doit différencier sa propre position de celle de son destinataire, tenant compte de la sorte du contexte dans lequel se fait la communication et du canal utilisé. (MÉLS, 2011, p. 8) Bien que nous n'évaluions pas tous ces aspects dans notre expérimentation, ils s'y trouvent et agissent comme un rappel pour les élèves de quatrième secondaire, qui n'en sont plus à leurs premières productions écrites et à qui toutes ces choses, selon la *Progression des apprentissages*, ont déjà été expliquées et pratiquées.

Le résumé correspond donc à une pratique, qui trouve sa pertinence non seulement pour elle-même, mais également pour les services qu'elle rend à l'apprentissage. Dans son expression la plus générale, le résumé appartient à une activité liée au langage, pouvant être dit ou écrit. Mais quelle que soit la forme qu'il emprunte, il répond à des critères précis. Or, quelles connaissances les élèves d'une classe de quatrième secondaire comme celle de notre expérimentation ont-ils du résumé? Sont-ils en mesure d'en produire un qui soit efficace et qui respecte les caractéristiques du genre? Comment soutenir l'apprentissage des élèves afin qu'ils atteignent cet objectif? Ces questions ont guidé notre réflexion et notre pratique.

III. Amélioration de la situation

Les élèves auxquels nous avons enseigné, en général, n'avaient pas une pratique régulière de la production de textes et, lorsqu'ils produisaient des textes, leur production révélait d'importantes lacunes. Dans le cas des élèves de cinquième secondaire, ces lacunes, que nous avons observées dans notre enseignement, concernent aussi bien l'orthographe et la syntaxe que l'organisation générale du texte produit. Dans ce dernier cas, très souvent, les élèves ne respectent pas la forme demandée qui consiste à écrire l'introduction, par exemple dans un texte descriptif, avec « sujet amené », « sujet posé » et « sujet développé », ou, de façon plus générale, à s'adapter à la « situation de communication » (MÉES, 2016, p. 12). On peut supposer que, sans enseignement systématique du résumé, les élèves risquent fort d'éprouver de grandes difficultés dans la production de ce genre textuel.

Dès lors, comment enseigner les caractéristiques du résumé de façon efficace? Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser l'enseignement explicite. Comme nous le montrons au chapitre 2 (« Cadre de référence et objectifs »), l'enseignement explicite permet d'abord à l'enseignant d'identifier dans une classe les connaissances que les élèves ont au sujet d'un savoir. C'est à partir des connaissances préalables et du programme ministériel que s'élabore l'expérimentation. L'enseignement explicite est fortement directif et pourtant simple dans l'accomplissement des tâches proposées aux élèves. Par son approche en trois volets, modelage, pratique guidée et pratique autonome, cet enseignement permet de guider et d'autonomiser les élèves dans le cadre d'un apprentissage donné. Ainsi, la production de résumés à partir d'une définition simple et d'une série de questions factuelles permettrait aux élèves d'assimiler concrètement et rapidement les règles et la pratique du genre.

IV. Portée du projet

Notre expérimentation est donc guidée par la question suivante : comment enseigner les caractéristiques du résumé de façon efficace? Nous avons souhaité, par cette expérimentation, soutenir principalement le développement de deux de nos compétences professionnelles, soit la 3 et la 4. Le ministère définit ces compétences comme étant la

capacité de « concevoir » et « piloter » « des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ». (MÉQ, 2001, p. 141, 143) Plus précisément, en ce qui concerne la compétence 3, nous avons travaillé la planification des « séquences d'enseignement et d'évaluation », le choix d'une « approche didactique [...] appropriée » et l'anticipation des « obstacles à l'apprentissage ». (*Idem*, p. 141). En ce qui concerne la compétence 4, nous avons porté attention aux « caractéristiques cognitives, affectives et sociales » des élèves, aux « ressources nécessaires à la réalisation » de la tâche enseignée, enfin à « la sélection, [à] l'interprétation et [à] la compréhension [par les élèves] de l'information » fournie. (*Idem*, p. 143)

Dans ce chapitre, nous avons d'abord défini le résumé comme un texte, dit ou écrit, qui répond à des critères précis à savoir qu'il est un abrégé neutre fait d'éléments essentiels issus d'un texte source. Dans le cas d'un texte source narratif, le résumé répond à sept questions : qui, quoi, quand, où, combien, comment et pourquoi. Le vocabulaire utilisé dans le résumé doit être issu du texte source. Puis nous avons examiné la situation des élèves. Ceux-ci doivent être formés à identifier les informations essentielles d'un texte pour être capable de les organiser de façon cohérente. La production de textes permet aux élèves d'intégrer plusieurs apprentissages comme les règles du genre pratiqué, le vocabulaire, l'orthographe, la ponctuation, l'organisation du texte. Elle leur permet aussi d'expérimenter une situation communicationnelle de base dans laquelle ils doivent distinguer leur propre position de celle de leurs destinataires. Enfin, nous avons proposé quelques éléments d'amélioration pour les élèves en utilisant l'enseignement explicite et sa division en étapes simples que sont la connaissance préalable, le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et la consolidation. Au chapitre 2 qui suit nous présentons, en premier, le détail de l'enseignement explicite utilisé dans cet essai comme cadre de référence de notre expérimentation, puis, en second, nous exposons les objectifs de notre expérimentation.

2. Cadre de référence et objectifs

Dans ce deuxième chapitre, nous examinons, en premier, le cadre de référence que l'enseignement explicite offre à notre expérimentation. Pour notre démonstration, nous en retenons ce qui est directement lié à l'expérimentation. En second, nous présentons les objectifs de notre expérimentation.

1. L'enseignement explicite : présentation générale

Le cadre de référence dans lequel se déroule notre expérimentation est l'enseignement explicite. En quoi cet enseignement consiste-t-il? L'enseignement explicite est un enseignement directif. On peut rajouter qu'il est systématique et même fortement « structuré » (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 26). Il repose sur un élément mis en perspective par la recherche qui montre que l'enseignant est le paramètre le plus déterminant dans la réussite des élèves, cela de façon supérieure, par exemple, au milieu socioéconomique d'où proviennent ces élèves. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 19, 23; Hattie, 2012, p. 86-87) Par ailleurs, en comparaison avec la pédagogie constructiviste, où l'élève est au centre de sa propre formation, déterminant les préférences et le rythme des apprentissages, l'enseignement explicite produirait « les gains d'apprentissage les plus élevés en lecture, en écriture et en mathématiques » (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 26), et cela, notamment, auprès des élèves en difficultés.

On définit l'enseignement explicite, qu'on appelle aussi « enseignement efficace », « enseignement instructionniste », « enseignement direct » (« *Direct Instruction* ») (Bissonnette et Richard, 2013, p. 93; Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 31-32, 33), comme la « formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées ». (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 41) Les étapes sont au nombre de trois soit, en premier, la gestion des apprentissages, ou préparation; en deuxième, l'interaction, ou relations enseignant-élèves proprement dites; et, en troisième, la consolidation. Ces trois étapes sont vues en détail plus loin.

En relation avec la recherche, l'enseignement explicite est basé sur une évaluation quantitative des stratégies pédagogiques déployées par l'enseignant dans sa tâche auprès des élèves. Cette évaluation est déterminée par le nombre d'élèves qui réussissent un apprentissage donné. Parmi les stratégies qui ont le plus haut taux de réussite, il y a l'enseignement réciproque, la rétroaction, l'enseignement de et par la verbalisation, l'enseignement direct – toutes stratégies utilisées dans l'enseignement explicite. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 65-67; Boucher et Bouffard, 2015, p. 2-3) Cet enseignement ne repose donc pas sur des intuitions sans fondement ou des hypothèses non-vérifiables, mais plutôt sur des recherches quantitatives et une possibilité de reproduction des expérimentations et de vérification des résultats. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 73)

L'enseignement explicite, partant de la compréhension qu'il a de la situation de l'élève, donne à ce dernier des directives précises et simples, sur le plan cognitif notamment, afin de lui procurer le meilleur soutien possible. De la sorte, l'élève n'est plus seul au centre de l'apprentissage; il est, en fait, jumelé à l'enseignement, c'est-à-dire au contenu que l'enseignant définit en fonction de l'évaluation de l'élève et du programme ministériel. Dans la pratique, l'enseignant efficace fait donc autant attention à l'élève qu'à son propre enseignement. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 63-64) En ce sens, on peut dire que l'enseignant est au centre de l'enseignement explicite dans la mesure où il en est l'acteur déterminant. (Hattie, 2012, p. 161-162; Hattie, 2013, p. 3) Bien évidemment, cela n'exclut pas l'importance déterminante de l'élève dans sa propre formation.

En fait, l'enseignement explicite décompose une tâche globale en tâches plus simples dont il s'assure l'acquisition auprès des élèves. Dans cet esprit, l'élève doit d'abord maîtriser les « habiletés spécifiques » avant les « habiletés globales », ces dernières disposant des mises en schéma d'habiletés spécifiques. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 64-65) Ainsi, l'habileté spécifique est une occasion d'approcher les élèves au niveau où ils sont rendus afin de leur faire acquérir des apprentissages qui les

mènent vers l'acquisition d'habiletés plus complexes. Par exemple, une dictée-minute permet de développer des habiletés orthographiques et des capacités de révision rapide qui pourront, ultérieurement, être mises au service de productions textuelles plus élaborées. La dictée-minute, par le temps bref utilisé et par l'habitude de la révision qu'elle entretient, est donc un investissement pour des apprentissages complexes.

Du reste, les tâches sont un élément important de l'enseignement explicite. Pour qu'elles fonctionnent bien, elles doivent correspondre au degré de difficulté que les élèves sont prêts à affronter à un moment donné. Trop difficiles, les tâches ne peuvent participer à l'intégration des connaissances et désespèrent les élèves; trop faciles, elles peuvent démotiver les élèves qui ont le sentiment, cette fois, de perdre leur temps. De surcroît, pour qu'elles soient efficaces, les tâches doivent avoir fait l'objet d'une explication détaillée de la part de l'enseignant. En fait, les élèves expérimentent les apprentissages en passant par les étapes qui ont été explicitées par l'enseignant dans les explications relatives aux tâches mêmes. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 58-61)

L'enseignement explicite amène donc les élèves à une participation active à leur apprentissage. D'une part, il ravive leurs connaissances antérieures et leur fait exercer ce qui est explicité par l'enseignant. Citant deux études à leur appui, Bissonnette, Gauthier et Richard avancent même que les élèves qui bénéficient d'un enseignement explicite ont une pensée critique plus développée que ceux ayant eu un autre type d'enseignement (comme l'enseignement intégré). (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 74) Par ailleurs, l'enseignement explicite exige de l'enseignant une maîtrise et une compréhension des étapes qui composent cet enseignement. En tant que professionnel, l'enseignant est formé pour maîtriser ces caractéristiques. Sa personnalité d'enseignant et l'imagination dont il peut faire preuve apparaissent de surcroît et ne sont pas restreintes par les règles de l'enseignement explicite dès lors qu'il les possède bien. Au contraire, c'est précisément dans la mesure où il les maîtrise qu'il peut en disposer de façon inventive et productive. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 81-83)

L'enseignement explicite se divise, pouvons-nous dire, en cinq moments que nous présentons ainsi : 1) la révision (quotidienne, hebdomadaire et mensuelle); 2) la présentation de matériel nouveau; 3) la pratique guidée; 4) la rétroaction et 5) la pratique autonome. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 86) Ces moments sont ordonnés selon le contenu et les élèves en présence. En tout premier lieu, l'enseignant explique les apprentissages à l'ensemble de la classe. Selon le modèle du « soutien au comportement positif » (SCP) de Bissonnette, Bouchard et St-Georges, ce premier niveau regroupe 80% d'élèves qui retiennent l'apprentissage. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 85) Il arrive cependant que des élèves n'intègrent pas les contenus. Ces élèves peuvent représenter jusqu'à 15% de la classe et doivent faire l'objet d'un enseignement plus ciblé et plus strict. Il faut ainsi, pour ces élèves, aller, bien sûr, du plus simple au plus complexe, du facile au difficile, en les questionnant toutefois plus abondamment et en leur fournissant de plus nombreuses rétroactions. Cet enseignement destiné à quelques élèves se fait en classe, ce qui demande une planification prévoyant que les autres élèves travaillent sans assistance de l'enseignant à ce moment-là. Enfin, un troisième niveau d'enseignement, qui peut comprendre 5% de la classe, demande une attention encore plus spécifique. Cet enseignement se fait en dehors de la classe, par un professionnel, orthopédagogue, par exemple. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 84-87) L'enseignant doit, ici, s'employer à identifier ce 5% afin qu'il le signale au professionnel compétent. Notons que 5% de trente élèves équivaut à 1,5 élève!

On estime que l'enseignement explicite réussit lorsqu'il est appliqué conformément à ses propres principes. Cela paraît évident, mais comprendre son fonctionnement et bien l'appliquer sont deux choses. Il semble que les problèmes de compréhension rencontrés par les élèves trouvent souvent leur origine dans des erreurs d'enseignement. Soit que le contenu de cet enseignement n'est pas compris pleinement par l'enseignant, soit que celui-ci n'a pas bien organisé sa séquence, ou qu'il n'arrive pas à bien la communiquer. Quoi qu'il en soit, ce sont les élèves qui en récoltent l'approximation, voire les erreurs, qu'ils intériorisent ainsi. De plus, on note que les enseignants se fient souvent à leur « intuition » qu'on pourrait définir ici par une idée approximative qui leur vient de leurs

expériences antérieures, qu'ils croient juste et que, ne la critiquant jamais, ils surévaluent. C'est contre ce « type » d'intuition que se développe l'enseignement explicite dans la mesure où ce dernier repose sur des aspects systématiques, explicites, structurés dont la valeur est confirmée par la recherche.

À tout moment, l'enseignant qui a sous les yeux toutes les étapes d'une tâche qu'il a lui-même détaillée peut mieux déceler, a priori ou pendant la leçon, ce qui ne fonctionne pas pour le corriger le cas échéant. Dans cette démarche, l'intuition, si elle se manifeste, est passée au tamis de la raison bien comprise, c'est-à-dire documentée par la recherche. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 88-90) Examinons maintenant les trois étapes constitutives de l'enseignement explicite, à savoir : 1. La gestion des apprentissages; 2. La phase interactive; et 3. La consolidation.

1. La gestion des apprentissages

Gérer des apprentissages, c'est, comme le suggère le *Direct Instruction* résumé par Bissonnette, Gauthier et Richard, préciser les objectifs de ces apprentissages, en « cerner les idées maîtresses », « déterminer les connaissances préalables », « intégrer stratégiquement les [...] types de connaissances », « planifier [...] les stratégies cognitives », les dispositifs de soutien, la révision et la réutilisation des apprentissages, vérifier « l'alignement curriculaire », enfin, établir un canevas de leçon. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 100-101. Aussi : Hattie, 2012, p. 35-146; Alphonse et Leblanc, 2014) La préparation est le principe à la base de cette gestion. Elle constitue le cadre dans lequel l'enseignant conçoit et pilote l'apprentissage prévu, mettant ici en relief les deux compétences professionnelles ciblées dans notre expérimentation. Dans cette préparation se trouve le déroulement, soit le développement détaillé de tous les moments d'un cours, voire de plusieurs cours, si nécessaire. Examinons quelques moments de ce déroulement qui ont un rapport direct avec notre expérimentation.

Toute préparation d'un apprentissage commence par la détermination de ses **objectifs**. Un objectif dit ce que l'élève doit avoir fait au terme de l'apprentissage. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 103-106) Son énoncé est composé de verbes

d'action et donne le contenu de l'apprentissage. Par exemple : « Dans la présente leçon, les élèves lisent un texte de 1000 mots dans lequel ils identifient les marqueurs de relations et disent le sens de ces marqueurs ». Donc, les élèves « lisent », « identifient » et « disent », ce qui correspond à trois verbes d'action.

Dans sa préparation, l'enseignant prévoit la vérification des **connaissances préalables** des élèves avant d'enseigner de nouveaux contenus. Il active ces connaissances et s'assure qu'elles sont conformes à ce qu'on attend d'elles. Si elles s'avèrent erronées, il prévoit un temps de correction avant de passer aux contenus nouveaux. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 110-112) Pour reprendre notre exemple, un préalable des « marqueurs de relations » peut être le rappel de phrases qui ont plus d'une unité syntaxique et qui possèdent un mot qui relie ces unités entre elles. Ce mot est précisément un marqueur de relations.

Pour fixer les contenus nouveaux, l'enseignant prévoit des **révisions** qui prennent la forme d'un devoir ou d'un retour en classe sur les apprentissages effectués. Les retours doivent être suffisants, bien répartis, cumulatifs et variés. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 117) Dans sa préparation, l'enseignant s'assure aussi de l'alignement curriculaire, soit la concordance avec le programme ministériel. L'enseignement comprend ce qui sera enseigné à l'occasion d'un apprentissage. Il ne doit pas être lourd et tient compte des acquis des élèves que l'enseignant a explorés pour en connaître la composition. Enfin, l'évaluation porte uniquement sur ce qui a été vu, pratiqué en classe et annoncé avant l'évaluation même. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 118-120)

La préparation prend forme dans un **canevas**, tableau détaillé de ce qui se passera lors de la leçon. Le canevas se divise en trois : l'ouverture, le développement et la clôture. L'ouverture comprend la captation de l'attention des élèves, la présentation de l'objectif d'apprentissage, l'activation des connaissances préalables et un aperçu du déroulement de la leçon. Le développement comprend le modelage, la pratique guidée, la pratique

autonome et l'évaluation. Enfin, la clôture est un retour sur la tâche pour en dégager les éléments que les élèves fixent pour utilisation ultérieure.

Dans le canevas, chaque étape est chronométrée, ce qui permet des aménagements en cours de tâche. En effet, il ne s'agit pas, lors du cours, de compléter à tout prix le canevas. Au contraire, ce dernier permet à l'enseignant de voir venir les étapes, d'arrêter sur l'une d'elles s'il y a difficulté, d'en sauter une jugée moins importante au moment de la tâche, voire de la reporter. Le canevas prévoit également le matériel nécessaire à l'apprentissage et les conditions d'évaluation. Les éléments examinés ici deviennent effectifs dans la phase interactive, que nous allons maintenant examiner.

2. La phase interactive

La phase interactive prend place dans la leçon. Elle se divise, rappelons-le, en trois : ouverture, développement et clôture. Attardons-nous ici au développement. Trois étapes le composent, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. (Alphonse et Leblanc, 2014) Chacune de ces étapes renvoie à un mode de fonctionnement spécifique que nous examinons dans ce qui suit.

i. Le modelage

Le modelage consiste en une présentation de la tâche, à voix haute, aux élèves, par l'enseignant qui explicite ainsi les raisonnements, stratégies et procédures par lesquels il passe pour accomplir cette tâche. L'information que contient le modelage est divisée en petites unités, présentées du plus simple au plus complexe. La démonstration contient des exemples et contre-exemples qui sont directement compréhensibles et en nombre suffisant pour que les élèves comprennent la tâche. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 182-184)

ii. La pratique guidée

La pratique guidée consiste, pour l'enseignant, à diriger les élèves dans l'apprentissage qu'ils font de la tâche. Après avoir suivi la démonstration, lors du modelage, les élèves refont la tâche en suivant ce qu'ils ont vu explicité par l'enseignant.

Pour faciliter cette étape, l'enseignant propose des étayages sous forme de définitions écrites, d'exemples et de contre-exemples, de discussions entre élèves, de questions-réponses entre enseignant et élèves, voire de listes d'étapes et de listes de choses à faire. Les définitions peuvent prendre la forme d'organiseurs graphiques et de cartes conceptuelles.

L'enseignant réagit aussi en fonction des réponses et des actions des élèves afin de les corriger ou d'encourager leur réussite. La rétroaction corrective amène l'élève à contrecarrer son erreur et à éviter de la répéter. Les félicitations sont des renforcements positifs et des encouragements à la motivation. La rétroaction a donc une « double vertu, cognitive et affective ». (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 198). La rétroaction corrective se concentre sur ce qui fonctionne dans l'apprentissage de l'élève. Ainsi, en donnant un exercice supplémentaire, l'enseignant demande à ce que l'élève explicite son apprentissage en suivant la démarche préalablement proposée lors du modelage. En suivant correctement le modelage, l'élève dépasse l'erreur pour en arriver à une réalisation appropriée de la tâche, suivie, alors, du renforcement positif, et affectif, que lui adresse l'enseignant. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 184-204)

iii. La pratique autonome

La pratique autonome est une tâche faite par l'élève sans l'aide de ses pairs et à une distance relative de l'enseignant. Elle est le prolongement de la pratique guidée. On peut envisager différentes façons de la faire. Par exemple, l'enseignant donne des consignes précises que l'élève s'emploie à suivre. Ou encore, l'enseignant pose des questions directes auxquelles les élèves doivent correctement répondre dans la réalisation de la tâche. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignant s'assure de l'exactitude de la démarche accomplie par les élèves, félicitant dans le cas d'une démarche juste, posant des questions dans le cas d'une démarche erronée afin d'amener l'élève à une reprise de la tâche qui doit, cette fois, le mener à la réussite. Si nécessaire, l'enseignant propose d'autres exercices à l'élève dans l'erreur pour l'amener à corriger celle-ci et, précisément, à s'autonomiser dans la pratique autonome.

Ces trois étapes, modelage, pratique guidée et pratique autonome, s'articulent l'une à l'autre dans un processus d'apprentissage. D'un point de vue théorique, elles se suivent dans l'ordre présenté ici. Toutefois, dans la pratique, elles peuvent être aménagées selon la réalité d'une séquence pédagogique donnée, en fonction du contenu à dispenser et des élèves. Par exemple, il est possible que modelage et pratique guidée alternent dans un va-et-vient où après la seconde étape, la pratique guidée, l'enseignant revienne au modelage pour reprendre et compléter la séquence. Dans ce cas, la pratique autonome vient à la toute fin seulement. Notons que modelage et pratique guidée se font dans le même cours, les élèves pouvant mettre immédiatement en pratique ce qu'ils viennent de voir en modelage tout en étant dans un processus d'échange et de rectifications éventuelles avec l'enseignant.

3. La consolidation

La consolidation des apprentissages se fait à travers les devoirs, les révisions et les évaluations. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 213-228; Hattie, 2012, p. 10-12) On appelle « consolidation » la phase de l'apprentissage qui consiste à revenir sur ce qui a été modelé, guidé et autonomisé par des exercices dont le calibrage se caractérise par la brièveté, la répétition et la pertinence. Autrement dit, la consolidation n'a pas pour but de voir de la matière nouvelle ni de placer l'élève devant des difficultés inédites, mais bien plutôt de le renforcer dans ce qu'il vient d'apprendre en lui faisant faire des exercices qui reprennent l'essentiel de l'apprentissage.

Les devoirs posent deux types de problème. D'abord, l'enseignant doit les concevoir de façon qu'ils recouvrent exactement ce qui a été vu. Il les calibre pour qu'ils ne prennent pas trop de temps, évitant de surcroît la compétition avec d'autres matières, et donc la surcharge. Ensuite, l'enseignant doit prévoir un temps de correction pour lui seul ou avec les élèves. Dans ce dernier cas, la correction peut devenir une révision en début de leçon présentée comme activation des connaissances pour les élèves.

Les révisions permettent de consolider les contenus chez les élèves. La révision quotidienne prend place au tout début d'un cours et porte sur le cours précédent. Elle est

courte et simple; elle permet de fixer ou d'activer des contenus récents. Elle peut prendre la forme de questions-réponses entre enseignant et élèves. De leur côté, les révisions hebdomadaires et mensuelles ont une fonction de synthèse. Il s'agit alors de reprendre les connaissances récentes afin d'en dégager les éléments essentiels. Ces réactivations de connaissances permettent de raffermir, chez l'élève, les schémas et réseaux appris. Elles peuvent prendre la forme de tests rapides et précis. Elles renforcent donc non seulement les élèves dans la compréhension des contenus, mais en dégagent aussi l'essentiel. Du reste, l'enseignant voit ainsi, sur une durée moyenne, ce que les élèves comprennent et ne comprennent pas, ce qui lui permet de mettre en place des ajustements. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 220-221) L'évaluation est donc une nécessité pour l'enseignant dans la mesure où elle lui permet de voir la compréhension que le contenu enseigné a eue sur la classe. Chez l'élève, elle est un facteur d'intégration. Du reste, bien menée, elle est aussi un facteur de motivation pour lui. (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 222-223)

II. Objectifs

En ayant à l'esprit une efficacité dans l'enseignement de la tâche conçue pour les élèves, nous avons fixé deux objectifs à notre expérimentation. Dans un premier objectif, afin d'approfondir notre question initiale, à savoir : « Comment enseigner les caractéristiques du résumé de façon efficace ? », nous avons observé la progression des élèves en fonction d'une dizaine de paramètres définissant le résumé, utilisant de surcroît une échelle simple dans l'évaluation de chaque paramètre. Dans un second objectif, nous avons examiné, en tant qu'enseignant, la progression de deux de nos compétences professionnelles. Ces compétences portent sur la capacité à « concevoir » et « piloter » des « situations d'enseignement-apprentissage ». (MÉQ, 2001, p. 141, 143) À cet effet, comme il a été dit au chapitre 1, il s'est agi de choisir l'enseignement explicite comme approche didactique, d'anticiper les obstacles qui pourraient surgir en cours d'expérimentation, de porter une attention aux « caractéristiques cognitives, affectives et sociales » des élèves, aux ressources mobilisées pour l'expérimentation, enfin, à l'information transmise aux élèves en cours d'apprentissage. Comme on peut le

voir, ces deux objectifs portent sur la progression des apprentissages chez les élèves et sur celle des compétences professionnelles chez l'enseignant. Toutefois, comme la capacité d'évaluer la progression des élèves appartient aussi aux 12 compétences professionnelles, elle complète donc la capacité de « concevoir » et « piloter » des « situations d'enseignement-apprentissage ». Du reste, le journal professionnel pratiqué dans notre expérimentation permet aussi d'observer le développement de nos compétences professionnelles, alors que l'analyse des résumés d'élèves, et l'observation de leur progression, nous informe sur l'efficacité de la stratégie didactique déployée, inspirée de l'enseignement explicite.

Dans ce chapitre, nous avons donc vu la place centrale qu'occupe l'enseignement explicite dans notre expérimentation. Cet enseignement, simple et directif, permet un échange continu entre l'enseignant et les élèves sur la base des connaissances dispensées et des compétences pratiquées. L'échange en question passe par une identification des connaissances préalables, par un modelage, une pratique guidée, une pratique autonome et une consolidation qui sont autant d'étapes dans les rapports enseignant-élèves. Par ailleurs, les objectifs poursuivis dans l'expérimentation et l'essai qui en a été tiré concernent la possibilité d'examiner la performance professionnelle de l'enseignant au regard de deux compétences ministérielles, à savoir la « conception » et le « pilotage » d'un enseignement-apprentissage, soit la troisième et la quatrième. Incidemment, cela met aussi en branle une évaluation de la progression des apprentissages, chez les élèves, ainsi qu'une évaluation du degré d'acquisition de leurs compétences, ce qui correspond à une autre compétence professionnelle, la cinquième, que nous n'avons pas retenu toutefois dans notre expérimentation. Dans le 3^e chapitre qui suit nous présentons la recherche-action telle que nous l'avons pratiquée, détaillons les conditions de notre intervention et terminons par une présentation des deux outils ayant servi à l'observation des deux compétences professionnelles ciblées, ces outils étant le journal professionnel et les résumés d'élèves.

3. Méthodologie

Dans le présent chapitre qui porte sur la méthodologie, est d'abord brièvement présenté en I) le type de recherche pratiqué ici, à savoir la recherche-action, tenant compte de la formation de l'enseignant-expérimentateur et des exigences du présent essai (UQTR, 2015b). Puis, en II), sont donnés les détails de l'intervention : dans son contexte avec ses participants, dans son dispositif et dans son déroulement. Enfin, en III), est décrite la collecte des données à travers le journal professionnel et les résumés d'élèves.

I. Le type de recherche : la recherche-action

La recherche-action est une méthode à la base de la formation d'enseignant et des pratiques pédagogiques (UQTR, 2015b). Elle est « une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation ». (Guay et Prud'homme, 2011, p. 188) La « situation pédagogique » se définit comme « un système correspondant à un ou plusieurs *sujets* qui apprennent quelque chose (*objet d'étude*) sous l'égide d'un ou plusieurs éducateurs (*agents*) outillés dans un *milieu* donné » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 188). Dans cette citation sont donc mis en italique par Guay et Prud'homme quatre éléments constitutifs de la situation pédagogique, soit les *sujets* (les élèves), l'*objet d'étude* (ce qu'ils apprennent), l'*agent* (l'enseignant) et le *milieu* (la classe, ou l'école, comme lieux d'apprentissage). Ces quatre éléments sont la base de la présente expérimentation, qui consiste donc à enseigner à des élèves (les *sujets*) les règles de composition du résumé (*objet d'étude*) par un enseignant-expérimentateur (*agent*) dans une classe de quatrième secondaire du Séminaire Saint-Joseph de Trois-Rivières (*milieu*). De cette situation, deux aspects demandent des précisions, soit les compétences professionnelles à développer, qu'on peut identifier au but de l'expérimentation, du point de vue de l'enseignant, et la stratégie utilisée par ce dernier, en l'occurrence l'enseignement explicite. Les

compétences professionnelles à développer dans cette expérimentation sont les troisième et quatrième compétences définies par le ministère et qu'on peut présenter ainsi : « concevoir » et « piloter » des « situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ». (MÉQ, 2001, p. 141, 143)

II. L'intervention

Dans cette section II, sont examinés : 1) le contexte dans lequel a lieu l'intervention, ou l'expérimentation, en s'attardant notamment aux participants; 2) le dispositif qui permet cette expérimentation; 3) enfin, le déroulement de l'expérimentation proprement dite.

1. Le contexte et ses participants

La présente expérimentation s'est déroulée au Séminaire St-Joseph de Trois-Rivières, dans une classe de quatrième secondaire. Le Séminaire est une école privée qui dispense un enseignement aux cinq niveaux du secondaire. On y comptait un peu plus de 700 élèves au moment de l'expérimentation. Bien que le Séminaire soit mixte, en réalité on y trouve beaucoup plus de garçons que de filles, ce qui s'explique notamment par l'histoire séculaire de cet établissement fondé en 1860 et qui, pendant de nombreuses décennies, ne dispensa son enseignement qu'aux garçons, la mixité n'y ayant été introduite qu'en 1998. (Voir bibliographie, entrée « SSJ ») Incidemment, la collaboration du directeur du second cycle, de l'enseignante et des élèves de la classe où a eu lieu l'expérimentation a facilité la tenue de cette dernière.

Au Séminaire Saint-Joseph, au moment de l'expérimentation, il y avait cinq classes de 4^e secondaire. En français, l'enseignante qui recevait l'expérimentation avait quatre classes; un autre enseignant enseignait la classe restante. La classe où l'expérimentation a eu lieu comptait 35 élèves, dont 27 garçons et huit filles. Cette classe était considérée par son enseignante comme la plus forte de ses quatre classes; elle a été choisie parce que son rendement général lui permettait précisément de dégager du temps pour l'expérimentation. L'enseignante qui recevait l'expérimentation enseignait alors le

français depuis dix-sept ans, ayant eu des classes à différents niveaux de l'ordre secondaire, soit le deuxième, le cinquième et, au moment de l'expérimentation, le quatrième. L'expérimentation a eu lieu à la fin d'avril 2017, pendant la troisième et dernière étape de l'année scolaire. À ce moment-là, les élèves venaient de voir le texte argumentatif en production écrite et travaillaient *Roméo et Juliette* de Shakespeare avec leur enseignante à partir d'un texte en traduction française et d'une adaptation cinématographique doublée en français.

2. Le dispositif

Le dispositif mis en place s'est déployé entièrement dans la classe de quatrième secondaire retenue. Il consistait en quatre séances réparties sur quatre cours, aucune séance ne prenant un cours complet. Les séances se développèrent selon les phases de l'enseignement explicite à savoir : la connaissance préalable, le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et la consolidation. L'ensemble des quatre séances a été un échange réciproque et continu entre les élèves et l'enseignant-expérimentateur. Voyons tout cela de plus près.

Les élèves de l'expérimentation avaient à rédiger trois résumés à partir de trois courtes vidéos différentes (présentées à l'Appendice B). Le premier résumé était produit au tout début de l'expérimentation sans que les élèves aient été prévenus et sans qu'ils aient reçu une formation ou un rappel relatif au genre qu'est le résumé. Le but de cette première production textuelle était de faire apparaître dans les résumés produits la connaissance existante (ou préalable) des élèves au sujet du résumé comme genre. Le deuxième résumé produit par les élèves survenait après le modelage et la pratique guidée. Il avait pour but de permettre aux élèves, suite à la formation dispensée précisément lors du modelage et de la pratique guidée, de produire un résumé qui soit le plus conforme possible à l'enseignement dispensé. Enfin, le troisième résumé venait à l'étape de la pratique autonome où les élèves voyaient un troisième court dessin animé et produisaient leur résumé immédiatement après le visionnement sans qu'il y ait intervention de l'enseignant. L'analyse proposée dans cet essai tient compte uniquement du premier et du troisième résumé; elle doit faire apparaître la progression de la pratique

du résumé en fonction de dix paramètres constituant un rappel/formation (modelage et pratique guidée). Ces dix paramètres sont présentés plus bas (*infra* chapitre 3, section III.2).

Rappelons qu'un résumé est un texte abrégé tiré d'un texte source plus long. Dans la présente expérimentation, les « textes » source sont de courts dessins animés de fiction, ayant des durées de trois à six minutes, projetés sous forme de vidéos sur un écran devant la classe. De surcroît, ces dessins animés ne comportent aucun dialogue intelligible, c'est-à-dire compréhensible dans une langue comme le français. Par conséquent, le vocabulaire utilisé par les élèves dans leurs résumés doit faire l'objet d'un choix de leur part au moment de leur production textuelle. D'où l'importance d'examiner le vocabulaire utilisé par les élèves en fonction de la réalité présentée dans les dessins animés. Ainsi, dans *La Luna*, l'une des vidéos à résumer, on trouve trois personnages, un enfant, un adulte et un vieillard. Rien n'y précise explicitement la parentalité des personnages entre eux. Le choix des mots pour les désigner doit donc être adéquat. Cette adéquation entre ce qui est montré dans les vidéos-source et le vocabulaire que les élèves utilisent dans leur résumé fait donc l'objet d'une évaluation selon une échelle proposée, explicitée plus bas (*infra* chapitre 3, section III.2).

L'analyse proposée dans le présent essai se concentre sur les résumés de huit des 35 élèves, résumés choisis en fonction de l'appartenance sexuelle et de la progression relative constatée entre le premier et le troisième résumé. Comment ces huit élèves ont-ils été choisis? Afin de respecter les proportions filles/garçons dans l'ensemble de la classe comprenant 35 élèves, ont été choisis deux élèves filles (sur huit, soit 25%) et six élèves garçons (sur 27, soit 75%) pour constituer le groupe faisant l'objet de l'analyse spécifique. Précisons toutefois qu'aucune analyse genrée n'est faite dans cet essai, filles et garçons ne constituant qu'un groupe représentatif, mais indifférencié. Par ailleurs, comme certains élèves n'ont pas terminé leur premier résumé, seuls des élèves ayant terminé ce résumé ont été choisis pour constituer le groupe des huit. De surcroît, trois types de résumé ont été identifiés : d'abord, des résumés avec un score paramétrique fort, représenté par trois élèves; ensuite, avec un score paramétrique relativement

moyen, représenté par deux élèves; enfin, avec un score paramétrique faible, représenté par trois élèves. Parmi les deux filles retenues, une appartient au score fort, l'autre au score faible. Précisons que le score paramétrique est déterminé en fonction de la présence relative, dans les résumés d'élèves, des dix paramètres observés et enseignés, et qui sont explicités plus bas (*infra* chapitre 3, section III.2).

Notons enfin que, comme il a été préalablement dit à tous les élèves de la classe, l'orthographe et la ponctuation sont laissées de côté dans cette expérimentation. On trouve, à l'appendice A, les grilles d'évaluation des deux vidéos et leurs dix paramètres.

3. Le déroulement

L'expérimentation se déroule sur quatre cours, pendant six jours du calendrier scolaire hebdomadaire qui, dans cette école, compte neuf jours. Elle a eu lieu le lundi, mercredi, vendredi, 24, 26 et 28 avril, et le lundi suivant, 1^{er} mai 2017. Étant donné l'utilisation de l'enseignement explicite, il était important que l'expérimentation ait lieu dans des cours proches l'un de l'autre. La raison en est simple : les élèves peuvent alors mettre en pratique la consigne, le modelage, le guidage que l'enseignant leur prodigue. Du reste, modelage et pratique guidée ont eu lieu dans le même cours, soit le deuxième cours, afin que les élèves puissent mettre immédiatement en pratique ce qu'ils venaient tout juste d'apprendre. Enfin, il a été prévu un cours sans rencontre avec les élèves entre deux cours avec rencontre pour permettre à l'enseignant-expérimentateur un temps de réflexion pour son journal professionnel et pour apporter, le cas échéant, des modifications dans la suite de l'expérimentation.

Dans le tableau 3.1 qui suit (« Vue synthétique du déroulement »), le déroulement de l'expérimentation est synthétisée en tenant compte : de sa chronologie (les quatre « cours » retenus et les « dates » dans le calendrier scolaire); de son « contenu » théorique (l'enseignement explicite) et pragmatique (les trois vidéos à résumer); répartissant, enfin, entre l'« enseignant » et les « élèves » les « vidéos » à travailler. Est proposée aussi, à titre indicatif, une durée en « minutes » pour le temps prévu de l'expérimentation dans chacun des quatre cours.

Tableau 3.1 – Vue synthétique du déroulement

Cours-Date	Contenu	Min	Vidéos résumées	Enseignant	Élèves
1-L24Av	Test	15:00	<i>One Man Band</i> (4:21)		Résumé 1
2-Me26Av	Modelage	15:00	<i>One Man Band</i> (retour)	Résumé 1	
	Pratique guidée (PG)	20:00	<i>Going Green</i> (4:45)	Résumé 2	Résumé 2
3-V28Av	PG : retour	10:00	<i>Going Green</i> (retour)	Résumé 2	
	Pratique autonome (PA)	20:00	<i>La Luna</i> (6:57)		Résumé 3
4-L1Mai	PA : retour	13:00	<i>La Luna</i> (retour)	Résumé 3	
	Consolidation	2:00			
TOTAL		95:00			

Chacun des quatre cours se déroule sur un modèle précis (*infra* tableau 3.2). Il y a d’abord un élément « déclencheur » lié directement à l’étape du jour. Ainsi, au cours du mercredi 26 avril 2017, deuxième cours de l’expérimentation, l’élément déclencheur est une question adressée à la classe : quand fait-on un résumé ? L’échange entre les élèves, et entre l’enseignant et les élèves, établit, par la discussion, un rapport de communication permettant l’émergence des connaissances des élèves à propos du résumé, son but et ses pratiques. Après le déclencheur vient la consigne, peu abondante et simple. Elle consiste, par exemple, à respecter les indications de la fiche préétablie sur laquelle les élèves doivent écrire (nom et prénom de l’élève notamment). Suivent l’une après l’autre les étapes du cours que la grille de déroulement précise. Déclencheur, consigne et étapes sont donc déterminés et minutés au moment de la préparation afin de s’assurer de son bon déroulement et d’éviter, chez l’enseignant, des débordements intempestifs. À la fin de chaque cours, un retour bref et simple est fait pour que les élèves fixent dans leur esprit la démarche du jour et pour qu’ils se préparent mentalement au cours suivant. Le tableau 3.2 qui suit propose, sous forme de grille vierge, une vue synthétique d’un déroulement de cours, avec, de surcroît, titre, durée arrondie et matériel nécessaire à la séance du jour.

Tableau 3.2 – Grille de déroulement d'un cours (et de sa tâche)

Cours 1 : [date]		
Titre :		
Durée arrondie :		
Matériel :		
Note :		
Test		Min
Déclencheur	1.	
Consigne	1.	
1	[description]	
2	[...]	
[...]	Retour :	
TOTAL :		

Bissonnette, Gauthier et Richard mentionnent l'importance de la préparation à laquelle doit se soumettre l'enseignant avant le cours qui fait l'objet de l'expérimentation. Ils insistent aussi sur l'importance « d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation des tâches » leur demandant notamment « comment ils ont procédé » pour élaborer leur réponse (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p. 194). Du reste, dans les stratégies de réponse des élèves, orales, écrites ou en action (*Idem*, p. 195), ce sont les réponses orales (lors des échanges entre élèves et entre élèves et enseignant lors de la pratique guidée notamment) et les réponses écrites (productions de résumés proprement dites) qu'a visées l'expérimentation.

En Appendice C, on trouve la grille de déroulement complétée qui contient les quatre séances de l'expérimentation (en quatre cours).

III. La collecte des données

La collecte des données s'est faite grâce à deux outils produits lors de l'expérimentation, soit le journal professionnel et les résumés d'élèves. Rappelons que les données portent sur la progression des compétences professionnelles trois et quatre (MÉQ, 2001 p. 141, 143). Le journal professionnel, d'abord, pratiqué pendant l'expérimentation, consigne les observations et interrogations de l'enseignant qui détaillent, par exemple, la progression des élèves dans leur apprentissage et le retour quotidien sur l'expérimentation. Ce retour permet, le cas échéant, de réaménager la suite prévue de l'expérimentation en fonction de ce qui est observé à un moment donné. Ce

travail journalier débouche sur une auto-analyse des pratiques de l'enseignant par lui-même à travers les deux compétences professionnelles retenues, et donc de leur progression possible.

Ensuite, il y a les résumés des trois vidéos présentées aux 35 élèves, ce qui représente 105 copies d'élèves. Ces trois résumés par élève vont montrer la progression des apprentissages pour chacun. Nous en donnons un aperçu global, au chapitre suivant, en fonction de dix paramètres que nous détaillons plus bas (*infra* chapitre 3, section III.2). De ces productions, nous allons retenir les premier et troisième résumés de huit des 35 élèves afin d'en analyser de façon plus approfondie la progression. Cette analyse des copies d'élèves débouche, comme on le verra au chapitre suivant, sur un examen de la progression des compétences professionnelles trois et quatre chez l'enseignant. Examinons plus en détail les deux sources de données et leur implication dans l'analyse des compétences professionnelles.

1. Le journal professionnel

Afin de réfléchir sur la pratique d'enseignant au moment même où elle se déploie, le journal professionnel permet, après chaque cours, de revenir sur ce qui a été fait le jour même pour en tenir compte dans la suite de la tâche (ou expérimentation) et dans son analyse. Le journal professionnel est donc un exercice autoréflexif qui offre l'occasion de retour sur le travail du jour afin d'y déceler les forces et les manques pour compléter, dans un premier temps, la préparation des étapes suivantes et, en toute fin de tâche (ou expérimentation), pour laisser une trace d'une réflexion en marche. C'est un outil qui s'affine en le pratiquant jusqu'à permettre une autoréflexion, pas seulement en fin de journée, mais aussi au moment même où une action est entreprise, se déploie et se termine, dans une tâche, c'est-à-dire, en l'occurrence, en classe, devant les élèves. De la sorte, il est même possible de rectifier l'exécution d'une tâche en temps réel, au moment de sa survenue, tenant compte, notamment, des réactions d'élèves qui apparaissent au fur et à mesure.

De fait, le journal professionnel, ou « journal de bord », « remplit trois fonctions : i) permettre un travail réflexif pendant la recherche [ou l'enseignement]; ii) fournir au chercheur [ou enseignant] un 'lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience' et iii) 'consigner les informations qu'il juge pertinentes' [...]. Une fois que le travail de terrain est terminé, le journal de bord permet de 'retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche' [ou enseignement] ». (Truchot, 2006, p. 112) Le journal professionnel offre donc l'occasion, au cours d'une tâche qui a plusieurs étapes, de revenir après chacune d'elles sur ce qui a été fait par rapport à ce qui était prévu et à ce qui reste à faire. C'est ainsi que l'enseignant qui intériorise le journal professionnel peut réorienter une tâche en cours de façon à tenir compte de la réception que cette tâche reçoit de la part des élèves au fur et à mesure de son déroulement. En tant qu'outil réflexif, le journal professionnel permet aussi de revenir sur sa pratique professionnelle, aussi bien en temps réel que de façon différée, pour en évaluer à tout moment les résultats et la pertinence.

Dans le canevas de journal produit pour cette expérimentation (*infra* tableau 3.3), ont servi de modèles les catégories de notes proposées par Truchot (2006, p. 112-114). Ont été retenus la note théorique, la note méthodologique et le commentaire. Signalons que le caractère spontané de la prise de notes, qui survient le jour même de l'étape commentée, ne permet pas une exactitude toujours satisfaisante. Toutefois, la note garde quelque chose de la réflexion à chaud produite par son auteur et permet éventuellement une lecture subséquente différente. Du reste, il ne faut « pas exiger que [...] le journal de bord constitue l'outil qui engloberait toutes les possibilités » (Baribeau, 2005, p. 109).

Tableau 3.3 – Page type du journal professionnel

JOURNAL PROFESSIONNEL			
Cours :	Durée :	Date :	Étudiant-expérimentateur : Martin DORÉ
Directrice : Priscilla BOYER		Université : Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc (CDN)	
Genre : Essai / maîtrise		Programme : Maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire (1951)	
Titre : Progression du développement professionnel chez l'enseignant lors d'une expérimentation utilisant le journal professionnel et l'enseignement explicite auprès d'élèves de quatrième secondaire			
Lieu : Séminaire St-Joseph (SSJ), Trois-Rivières, Qc		Niveau : 4 ^e secondaire	Calendrier : jour
Groupe : 35 élèves	Filles présentes :	Garçons présents :	Période :
Théorie / Méthodologie		Commentaires	
1. [...]		1. [...]	
Durée prévue :		Durée effective :	
COMMENTAIRES GÉNÉRAUX :			
- [...]			
APRÈS LECTURE DES COPIES :			
- [...]			
Accompagnement réflexif de la directrice, P. Boyer :			
Réflexion de l'expérimentateur-étudiant, M. Doré :			

En Appendice D, on trouve le journal complet de la présente expérimentation.

Dans le modèle utilisé reproduit plus haut (*supra* tableau 3.3), on remarque d'abord une première partie en grisé dans laquelle les caractéristiques de l'expérimentation sont inscrites, comme la « durée », la « date » le nom de l'« étudiant-expérimentateur », etc. Suivent deux colonnes, l'une consacrée aux notes liées à la « Théorie / Méthodologie », l'autre aux « Commentaires » précis concernant l'expérimentation, transcrits immédiatement après la séance (ou cours) du jour. En troisième viennent les « Commentaires généraux » qui tentent précisément, le jour même, une première généralisation. La zone « Après lecture des copies » qui suit est réservée aux commentaires qui suivent la lecture des résumés et une première appréciation des productions d'élèves faits le jour de l'expérimentation. Par ailleurs, ici, comme le journal a été envoyé à la directrice du présent essai à la fin de chaque journée de l'expérimentation, une zone intitulée « Accompagnement réflexif de la directrice » a été aménagée pour transcrire les commentaires éventuels que le journal en cours d'expérimentation lui a inspirés. Enfin, une dernière zone intitulée « Réflexion de l'expérimentateur-étudiant » a été prévue pour que l'auteur du journal réagisse

éventuellement aux commentaires, ici, de sa directrice. Toutes ces parties ont pour but d'explicitier la réflexion de l'expérimentateur à différents moments (temporels et analytiques) de l'écriture du journal.

2. Les résumés d'élèves et les paramètres d'évaluation

Pour évaluer l'efficacité de la stratégie utilisée, dix paramètres sont observés dans la première et la troisième production écrite des élèves. Rappelons qu'un résumé est l'abrégé d'un texte source où importent le nombre limité de mots, la neutralité du propos (le résumé ne comportant, donc, ni commentaire, analyse ou jugement) et les informations essentielles tirées du texte source. De cette définition, on évalue, donc (comme énuméré *infra* au tableau 3.4) : 1) le « nombre de mots »; 2) la « neutralité » du résumé. Comme importe le caractère essentiel des informations présentes dans le résumé, il faut maintenant se demander comment trouver ces informations.

Pour les trouver dans un texte source narratif, on pose six questions à ce dernier, à savoir, en continuant l'énumération du tableau 3.4 (*infra*) : 3) « Qui » sont les personnages principaux ? 4) Ces personnages font « quoi » ? 5) « Quand » l'action a-t-elle lieu ? 6) « Où » l'action se déroule-t-elle ? 7) « Combien » de temps l'action dure-t-elle ? 8) « Comment » les étapes de l'action se présentent-elles ? Les réponses à ces questions doivent apparaître dans les résumés faits par les élèves. Ces réponses peuvent être un seul mot, une expression, une phrase, un court développement. Par exemple, si l'action se déroule en une seule nuit (vidéo *La Luna*), le mot « nuit », inséré dans un segment de phrase, suffit pour répondre à la question « quand » a lieu l'action.

Enfin sont examinés, en terminant l'énumération du tableau 3.4 (*infra*) : 9), le « vocabulaire », qui rend compte de la spécificité du texte source; 10) l'« ordre du récit » qui correspond à l'ordre des informations (les réponses aux questions) dans le texte source et que le résumé doit respecter. Encore une fois, ces paramètres sont examinés dans le premier et le troisième résumé afin d'en évaluer la progression. Le tableau qui suit synthétise les dix paramètres que nous venons de passer en revue.

Tableau 3.4 – Paramètres évalués dans les 1^{er} et 3^e résumé

No	Paramètres	Complet	Partiel	Absent
		1 pt	0,5 pt	0 pt
1	Nombre de mots			
2	Neutralité			
3	« Qui »			
4	« Quoi »			
5	« Quand »			
6	« Où »			
7	« Combien »			
8	« Comment »			
9	Vocabulaire			
10	Ordre du récit			
Sous-total				
TOTAL				

On remarque, dans ce tableau 3.4, que chaque paramètre est évalué selon une échelle simple : si le paramètre est respecté entièrement (« complet »), le résumé reçoit 1 point; si le paramètre est respecté partiellement (« partiel »), le résumé reçoit 0,5 point; si le paramètre est « absent », le résumé a 0 point. Ainsi, au paramètre 2, si la « neutralité » est respectée entièrement, sans intervention de l'élève, le résumé reçoit 1 point; si la neutralité est respectée en partie, et contient des écarts, comme un commentaire ou une critique, le résumé reçoit un demi-point; si le paramètre est complètement absent, le résumé a 0 point. Ce pointage n'est pas une correction des résumés, mais une indication des tendances, dites « paramétriques », de l'expérimentation telle que ces tendances apparaissent, donc, dans les résumés produits par les élèves.

Les résumés sont, dans cette expérimentation, l'accomplissement de l'enseignement explicite. Leur analyse permet à l'enseignant-expérimentateur de voir la progression des élèves à travers les trois étapes dispensées que sont : l'état des connaissances, le modelage/pratique guidée, la pratique autonome. Les résumés peuvent donc être envisagés de deux façons. D'une part, comme il vient d'être dit, dans leur progression pour chaque élève, entre le premier résumé qui donne l'état des connaissances et le troisième résumé, fait en pratique autonome, rendant ainsi compte de l'acquisition des connaissances en cours d'apprentissage.

D'autre part, entre le premier résumé et le troisième, prend place un deuxième résumé dont l'analyse révèle une étape dans l'apprentissage de l'élève et, aussi, un ajustement de la part de l'enseignant dans l'enseignement donné. Ce deuxième résumé témoigne donc non seulement en faveur des élèves, mais aussi de l'enseignant, révélant sa réactivité face aux imprévus qui surgissent en cours de tâche. En cela, les compétences professionnelles restent au centre de l'expérimentation. Cela dit, ce deuxième résumé n'entre pas dans l'analyse du présent essai.

Pour conclure ce chapitre 3 sur la « Méthodologie », rappelons que le type de recherche utilisée ici, la recherche-action, permet de donner un caractère réfléchi (dans la préparation) et réflexif (en cours d'expérimentation) à la pratique enseignante. La description de l'intervention détaille les aspects techniques de l'expérimentation. Enfin, pour la collecte des données, le journal professionnel et l'examen des résumés d'élèves en fonction des dix paramètres textuels et, surtout, des deux compétences professionnelles retenues permettent d'augmenter le développement professionnel. Au chapitre 4, qui suit, les résultats de l'expérimentation sont présentés et des pistes d'amélioration sont proposées.

4. Résultats de l'expérimentation

Ce quatrième chapitre présente les résultats de l'expérimentation. Il se divise en deux grandes parties. D'abord, en I), sont examinés les résultats de l'expérimentation en fonction des résumés, faits par les élèves, des premier et troisième dessins animés et en fonction du journal professionnel tenu pendant l'expérimentation même. Ensuite, en II), sont proposées des pistes d'amélioration tant pour l'enseignement du résumé, et, plus généralement, l'enseignement de productions textuelles que pour le journal professionnel. Ce qui est observé, ici, rappelons-le, c'est la progression de deux compétences professionnelles chez l'enseignant, la troisième et la quatrième.

I. Les résultats

Les compétences professionnelles qui font l'objet de la présente expérimentation sont la troisième et la quatrième telles que définies par le ministère. Elles consistent à « concevoir » et « piloter » des projets d'enseignement-apprentissage dans une classe régulière. (MÉQ, 2001, p. 141, 143) L'évaluation des résumés d'élèves et du journal professionnel se fait donc en fonction de ces deux compétences et de leur progression relative. Notons que la progression des élèves entre les résumés de la première vidéo et ceux de la troisième vidéo renseigne donc, ici, sur l'enseignement dispensé, et donc sur les compétences professionnelles.

1. Les résumés d'élèves

Résultats escomptés. Il est difficile d'escompter avec précision des résultats quand il y a dix paramètres examinés pour chaque résumé, dans une classe de 35 élèves, où chaque élève produit trois résumés dont deux sont analysés dans le présent essai (le résumé de la vidéo 1 et celui de la vidéo 3), cela dans le cadre d'une seule tâche, prise elle-même dans un temps court emprunté à un enseignement régulier. Aussi, ce qui est escompté, c'est que, au total, le plus grand nombre de paramètres soit validé et qu'il y ait progression dans l'ensemble de la classe entre les résumés de la première et de la troisième vidéos. En dépit de ces difficultés, le type d'évaluation des paramètres fait sur

les résumés produits permet de préciser les points forts et les points faibles des élèves pris collectivement, en tant que classe, et de chacun d'entre eux pris individuellement. De la sorte, les résultats permettent d'orienter l'enseignement ultérieur pour l'ensemble du groupe comme pour les élèves éprouvant des difficultés avec un ou plusieurs paramètres. Les résultats escomptés concernent donc une progression enregistrée, en fonction du mode d'évaluation, entre les résumés produits pour établir les connaissances préalables (vidéo 1) et les résumés produits en pratique autonome (vidéo 3). (Voir *supra*, chapitre 3, tableau 3.4 : « Paramètres évalués dans les 1^{er} et 3^e résumés ») Voyons de plus près ce qui en est.

Résultats obtenus. Dans un premier temps, est esquissé ici un portrait global en tenant compte des résumés des « 35 élèves de la classe ». Dans un second temps, sont examinés de façon plus approfondie les résumés d'« un échantillon de huit élèves » choisi en fonction de la progression relative et de l'appartenance sexuelle (filles et garçons).

Dans l'expérimentation, il importe que les élèves traitent explicitement, dans leurs résumés, les dix paramètres enseignés. Il faut garder à l'esprit que les résumés demandés sont des tâches qui répondent à des exigences pédagogiques. Dans d'autres circonstances pédagogiques ou de la vie courante on peut estimer qu'un résumé contient de façon implicite certains paramètres (comme la durée de l'action) ou que leur présence est jugée peu importante (comme la localisation) et, par conséquent, en faire fi. Mais dans le cadre de la présente expérimentation, leur présence doit être explicite dans les résumés de la première et de la troisième vidéos, montrant ainsi leur intégration par l'élève dans sa démarche.

Une classe de 35 élèves

Envisageons d'abord la progression de tous les élèves de la classe entre le premier résumé (fait pour déterminer la connaissance préalable) et le troisième (fait en pratique autonome) à partir de trois niveaux, à savoir l'amélioration, la stabilité ou l'absence pour chaque paramètre, et, par la suite, en tenant compte de la totalité des paramètres. Les dix paramètres sont discutés au chapitre 3, section II.2 : « Le dispositif et ses paramètres » (*supra*); ils apparaissent aussi à l'Appendice A.

Qu'observe-t-on dans l'ensemble de la classe au sujet de la progression des paramètres? Les tableaux 4.1 et 4.2 qui suivent dans les pages suivantes en donnent une vue détaillée et complète que nous commentons par la suite. Ces deux tableaux comprennent une évaluation de chacun des 35 élèves en fonction des dix paramètres qui définissent le genre du résumé. Le tableau 4.1 rend compte des résumés faits de la première vidéo (*One Man Band*); le tableau 4.2, pour sa part, rend compte des résumés portant sur la troisième vidéo (*La Luna*).

En premier, entre les résumés un et trois, on observe une très forte progression des paramètres 5 (« quand » à lieu l'action : 13,5 fois plus entre le premier et le troisième résumé), 6 (« où » a lieu l'action : 2,6 fois plus entre les deux résumés) et 7 (« combien » de temps dure l'action : 5,2 fois plus). En deuxième, la progression est stable dans les paramètres 1 (« nombre de mots »), 8 (« comment » s'enchaînent les parties du récit) et 9 (« vocabulaire » utilisé). À ces trois paramètres restés stables, il faut rajouter les paramètres 3 (« qui » fait l'action) et 4 (en « quoi » consiste l'action), eux aussi stables, mais qui se caractérisent par une moyenne de 1/1 dans les résultats globaux de la classe. Il n'y a donc pas place à progression dans ces deux paramètres puisque leur moyenne générale correspond à la note maximale. Enfin, en troisième, on assiste à une baisse significative entre le premier et le troisième résumé avec les paramètres 2 (« neutralité ») et 10 (« ordre » du récit). On peut donc parler, dans le cas de ces deux paramètres, de légère mais significative régression.

Tableau 4.1 : Évaluation paramétrique du résumé 1 chez les 35 élèves

Vidéo 1: <i>One Man Band</i> (Connaissance préalable)														
Élèves	Mots	*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	
1	127		1	.5	1	1	0	0	1	.5	1	.5	6.5	
2	171		0	.5	1	1	0	0	.5	1	1	1	6	
3	105		1	.5	1	1	0	0	0	.5	1	.5	5.5	
4	168	*	0	1	1	1	0	1	0	1	.5	1	6.5	
5	104		1	2	1	1	0	0	0	1	.5	1	6.5	
6	156	*	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	6	
7	164		0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	6	
8	120	*	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	8	
9	83		1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	5	
10	118	*	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	6	
11	134	*	.5	1	1	1	0	0	0	1	1	1	6.5	
12	198		0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	7	
13	94		1	0	1	1	0	0	0	.5	1	0	4.5	
14	132	*	.5	.5	1	1	0	1	0	1	1	1	7	
15	103	*	1	1	1	1	0	0	0	.5	.5	1	6	
16	105	*	1	1	1	1	0	0	0	1	.5	1	6.5	
17	125	*	1	1	1	1	0	1	0	.5	1	1	7.5	
18			Élève absent-e											
19	126		1	.5	1	1	0	1	.5	1	1	1	8	
20	114	*	1	1	1	.5	0	0	0	.5	.5	1	5.5	
21	91		1	1	1	.5	0	0	0	.5	0	1	5	
22	129		1	0	1	1	0	0	0	.5	.5	1	5	
23	141	*	0	1	1	1	0	0	0	1	.5	1	5.5	
24	128	*	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	7	
25	89	*	1	.5	1	1	0	0	0	1	.5	1	6	
26	135		.5	1	1	1	0	1	0	.5	.5	1	6.5	
27	88	*	1	1	1	1	0	0	0	.5	.5	1	6	
28	146		0	0	1	1	0	0	0	.5	.5	1	4	
29	102	*	1	0	1	1	0	0	0	0	.5	0	3.5	
30	117	*	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	7	
31	185		0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	7	
32	160		0	0	1	.5	0	0	0	1	1	1	4.5	
33	130		1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	5	
34	149		0	0	1	1	0	0	0	.5	.5	1	4	
35	180	*	0	1	1	1	0	1	0	1	.5	1	6.5	
Moy	130		.63	.69	1	.96	.06	.29	.06	.68	.74	.85	5.9	
		*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	

Légende : la colonne « * » indique les élèves qui n'ont pas terminé leur résumé dans les huit minutes imparties. Les colonnes numérotées « 1 » à « 10 » renvoient aux paramètres (1 : Mots; 2 : Neutralité; 3 : Qui; 4 : Quoi; 5 : Quand; 6 : Où; 7 : Combien; 8 : Comment; 9 : Vocabulaire; 10 : Ordre du récit). « T » signifie « Total ». Les paramètres sont notés de 1 à 0 (« 1 » : complet; « .5 » : partiel; « 0 » : absent).

Tableau 4.2 : Évaluation paramétrique du résumé 3 chez les 35 élèves

	Vidéo 3: <i>La Luna</i> (pratique autonome)												
Élèves	Mots	Min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
1	68	4	1	0	1	1	1	.5	1	.5	1	.5	7.5
2	165	8	0	0	1	1	1	1	.5	.5	.5	.5	6
3	147	8	0	0	1	1	1	1	.5	.5	1	.5	6.5
4	139	9	0	1	1	1	1	1	1	.5	1	1	8.5
5	116	6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	8
6	112	7	1	.5	1	1	0	1	0	1	1	1	7.5
7	91	6	1	.5	1	1	1	1	0	1	.5	1	8
8	104	7	1	0	1	.5	1	1	.5	1	1	1	8
9	119	6	.5	.5	1	1	.5	1	0	0	1	1	6.5
10	130	8	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	6
11	210	11	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	5
12	158	8	0	1	1	1	1	1	1	.5	1	.5	8
13	75	7	1	1	1	.5	1	1	0	.5	1	.5	7.5
14	160	8	0	0	.5	1	1	1	0	1	1	1	6.5
15	99	7	1	.5	.5	.5	0	0	.5	.5	1	.5	5
16	155	7	0	1	1	1	1	1	1	.5	0	1	7.5
17	65	7	1	.5	1	1	1	1	1	1	.5	1	9
18	95	8	1	.5	1	.5	1	1	1	0	.5	.5	7
19	100	7	1	1	1	1	1	1	1	.5	.5	1	9
20	91	7	1	1	1	.5	1	1	0	0	1	0	6.5
21	87	6	1	1	1	1	1	1	0	.5	.5	1	8
22	101	7	1	1	1	.5	1	1	0	.5	.5	.5	7
23	143	11	0	.5	1	1	1	1	0	1	.5	.5	6.5
24	141	9	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	5
25	129	8	0	.5	1	1	1	1	0	.5	.5	1	6.5
26	114	9	1	.5	1	1	1	.5	0	.5	.5	.5	6.5
27	64	7	1	1	1	.5	1	.5	0	.5	1	.5	7
28	87	6	1	.5	1	1	1	.5	1	.5	.5	.5	7.5
29	112	8	1	.5	1	.5	1	0	1	.5	.5	1	7
30	80	7	1	0	1	1	1	1	0	.5	1	0	6.5
31	163	8	0	1	1	1	1	1	1	1	.5	1	8.5
32	84	8	1	1	1	1	1	1	0	1	.5	1	8.5
33	150	8	0	1	1	1	1	0	0	1	.5	1	6.5
34	170	9	0	.5	1	1	1	1	0	1	.5	.5	6.5
35	100	8	1	.5	1	1	1	1	0	1	.5	1	8
Moy	118	7,6	.6	.59	.94	.88	.81	.76	.31	.63	.7	.71	7.1
	Mots	Min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T

Légende : Les colonnes numérotées « 1 » à « 10 » renvoient aux paramètres (1 : Mots; 2 : Neutralité; 3 : Qui; 4 : Quoi; 5 : Quand; 6 : Où; 7 : Combien; 8 : Comment; 9 : Vocabulaire; 10 : Ordre du récit). « T » signifie « Total ». Les paramètres sont notés de 1 à 0 (« 1 » : complet; « .5 » : partiel; « 0 » : absent).

Ces résultats suggèrent quelques commentaires. Au sujet des deux compétences professionnelles mises à l'examen, ici, la « conception » précède naturellement la mise en action que le « pilotage » rectifie éventuellement. C'est en ce sens que les résultats montrent certains paramètres s'améliorant, d'autres restant stables, d'autres régressant. « Concevoir » et « piloter », dans la perspective d'une année scolaire, ont un sens fort si le retour par le journal sur la tâche prépare une tâche ultérieure chargée de compléter ce qui a été amorcé, mais pas terminé de façon satisfaisante, voire manqué.

Un échantillon de huit élèves

Revenons à l'expérimentation de façon circonscrite. Afin d'affiner l'analyse, examinons la progression de huit des 35 élèves entre le premier et le troisième résumés. Il a été expliqué au chapitre 3 (section II.2 : Le dispositif) comment ces élèves ont été choisis. Ces huit élèves sont identifiés, dans le tableau 4.3 qui suit par les huit premières lettres de l'alphabet (A, B, C, D, E, F, G et H). Dans ce tableau, les élèves sont classés en fonction de leur score total (« T ») dans le résumé 3, allant du plus fort au plus faible.

Tableau 4.3 : Tableau analytique de deux résumés chez huit élèves

	Résumé 1 (connaissance préalable) : <i>One Man Band</i>												Résumé 3 (pratique autonome) : <i>La Luna</i>													
	Mots	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	Mots	Min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	
A	126	1	.5	1	1	0	1	.5	1	1	1	8	100	7	1	1	1	1	1	1	1	.5	.5	1	9	
B	164	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	6	91	6	1	.5	1	1	1	1	0	1	.5	1	8	
C	91	1	1	1	.5	0	0	0	.5	0	1	5	87	6	1	1	1	1	1	1	0	.5	.5	1	8	
D	127	1	.5	1	1	0	0	1	.5	1	.5	6.5	68	4	1	0	1	1	1	.5	1	.5	1	.5	7.5	
E	94	1	0	1	1	0	0	0	.5	1	0	4.5	75	7	1	1	1	.5	1	1	0	.5	1	.5	7.5	
F	130	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	5	150	8	0	1	1	1	1	0	0	1	.5	1	6.5	
G	105	1	.5	1	1	0	0	0	.5	1	.5	5.5	147	8	0	0	1	1	1	1	.5	.5	1	.5	6.5	
H	83	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	5	119	6	.5	.5	1	1	.5	1	0	0	1	1	6.5	

Légende : Les colonnes numérotées « 1 » à « 10 » renvoient aux paramètres (1 : Mots; 2 : Neutralité; 3 : Qui; 4 : Quoi; 5 : Quand; 6 : Où; 7 : Combien; 8 : Comment; 9 : Vocabulaire; 10 : Ordre du récit). « T » signifie « Total ». Les paramètres sont notés de 1 à 0 (« 1 » : complet; « .5 » : partiel; « 0 » : absent).

Examinons la progression de ces huit élèves. Le groupe ayant des résultats forts se compose de l'élève A, de l'élève B et de l'élève C. L'élève A a peu progressé entre les deux résumés. Étant initialement fort, il l'est resté en améliorant son paramètre 2 (qui

correspond à sa capacité de garder un ton « neutre » dans son résumé) et son paramètre 5 (qui correspond au « quand », moment de l'action). Toutefois, on constate une légère régression dans l'enchaînement de l'action (« comment », paramètre 8) et dans le « vocabulaire » (paramètre 9), un peu moins précis dans le second résumé. L'élève B connaît une progression dans la réduction du nombre de « mots » (paramètre 1), dans le moment et dans la localisation (« quand » et « où », paramètres 5 et 6). Seul reste inchangé le paramètre 7 (« combien » de temps dure l'action). Soulignons chez cet élève une réelle progression, particulièrement dans la réduction de mots. Enfin, l'élève C connaît une progression importante, notamment dans les paramètres 5, 6 et 9 (« quand », « où » et « vocabulaire »). Notons qu'en termes relatifs, l'élève C est l'un des deux élèves dont le progrès entre les deux résumés est le plus important, l'autre élève étant l'élève E, le progrès étant évalué par la différence quantitative entre le premier et le troisième résumé.

Le groupe ayant des résultats relatifs moyens se compose des élèves D et E. L'élève D progresse en améliorant sa performance dans les paramètres 5 et 6 (« quand » et « où » se passent l'action), mais régresse légèrement dans le paramètre 2 (« neutre »). L'élève E connaît une importante progression dans les paramètres 2, 5, 6 et 10 (« neutre », « quand », « où » et « ordre du récit »). C'est l'un des deux élèves, comme il a été dit au paragraphe précédent, qui connaît la plus importante progression générale parmi les huit élèves de l'échantillon. Soulignons que les élèves de ce deuxième groupe diminuent considérablement le nombre de « mots » de leur production (paramètre 1).

Dans ces deux premiers groupes d'élèves (forts et moyens), tous ont baissé leur nombre de « mots ». De surcroît, ces deux groupes contiennent les élèves qui ont pris le moins de temps à produire leur résumé 3 (colonne « Min » pour minutes). Il n'en est pas de même dans le troisième groupe, comme nous le verrons à l'instant.

En effet, le troisième et dernier groupe, dont les résultats sont les plus faibles, se compose des élèves F, G et H. Les paramètres faibles sont les 5, 6, 7 et même 10 (« quand », « où », « combien » et « ordre du récit »). Toutefois, une faiblesse plus

importante encore est le fait que, comme il a été suggéré précédemment, ces trois élèves ont augmenté de façon importante le nombre de mots de leurs résumés. Cependant, il existe une progression significative quand on regarde les totaux (colonnes « T ») de chaque élève entre le premier résumé et le troisième. En somme, la faiblesse marquante de ce troisième groupe a été, passant du premier au troisième résumé, d'augmenter le nombre de mots de leurs productions, plutôt que de le réduire, comme on le remarque dans les deux premiers groupes (les cinq élèves A à E). Il semble, dans le cas du troisième groupe, que son attention n'a pas porté sur le nombre de mots du troisième résumé. Cette carence devrait être améliorée dans la « conception » d'une tâche ultérieure.

Compétences professionnelles et autoréflexion

En somme, dans l'analyse qui vient d'être proposée au sujet de la progression de huit élèves dans leur production de résumés, ce qui importe, eu égard au présent essai, c'est la capacité, pour l'enseignant, à « concevoir » et « piloter » un enseignement. Dans la mesure où les outils utilisés (notamment une échelle d'évaluation simple) montrent une progression chez un nombre important d'élèves et des difficultés précises chez certains, on peut conclure qu'il y a bien, dans cette expérimentation, une capacité, chez l'enseignant, de « concevoir » et « piloter » une tâche pédagogique destinée à une classe. En effet, la mise en application des deux compétences permet de distinguer les forces et les faiblesses des élèves dans la réalisation de la tâche. Les faiblesses concernent, par exemple, le manque d'insistance de l'enseignant à demander aux élèves, au moment de la production, de recourir à la liste des dix paramètres qu'ils ont sous la main au moment de la production afin de n'en oublier aucun, liste préparée par l'enseignant et distribuée au moment de la pratique guidée. Il semble qu'on n'insiste jamais assez, devant une classe, pour que chacun utilise cet outil simple qu'est une liste. Par ailleurs, les forces apparues au cours de la tâche concernent, par exemple, la qualité de la communication entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant, force qui dépend de la capacité de l'enseignant à capter, diriger et garder l'attention des élèves. Du reste, cette capacité a été soulignée chez l'enseignant-expérimentateur par l'enseignante associée qui a

accueilli l'expérimentation. Précisons encore qu'il est possible que cette performance ait connu un succès du fait qu'il s'agissait d'une expérimentation, les élèves étant enthousiastes à l'idée de s'éloigner de leur calendrier régulier pour accomplir une tâche quelque peu « mystérieuse », dirigée, de surcroît, par un inconnu pour qui ils ont éprouvé d'emblée, dès avant le premier cours, une sympathie. Cet aspect mériterait d'être évalué dans un autre cadre que la présente expérimentation. C'est ce qu'on pourrait notamment appeler l'effet « expérimentation », lequel pourrait s'avérer négatif à l'occasion.

Quoi qu'il en soit, cette analyse en tant que telle révèle une chose plus générale, soit la capacité autoréflexive de l'enseignant dans le fait de revenir sur la « conception » et le « pilotage » d'une tâche. L'évaluation de la progression permet donc d'entrevoir l'amélioration des compétences professionnelles. En effet, la progression, montrant en l'occurrence les points faibles et les points forts des résumés analysés, permet d'envisager des tâches ultérieures qui reviendront sur ce qu'il faut corriger, pratiquer et renforcer. En effet, bien que certains élèves ne semblent pas, à l'aune de l'analyse, avoir besoin de ces nouvelles tâches, celles-ci leur permettront à tout le moins de renforcer précisément leurs acquis par la pratique même.

2. Le journal professionnel

Résultats escomptés. Les résultats escomptés au sujet du journal professionnel tenu pendant l'expérimentation concernent la progression dans la « conception » et le « pilotage » à laquelle on peut rajouter, de façon générale, la progression dans l'autoréflexion. Par son caractère écrit, le journal professionnel est un jalon matériel qui permet de prendre sur le vif des notes qui participent de la réflexion faite tant au moment de la prise de note que par la suite. Les résultats escomptés sont donc une prise de note simple et précise, s'améliorant même d'une journée de l'expérimentation à l'autre grâce à l'autoréflexion quotidienne générée par le journal même.

Résultats obtenus. Écrire sur les résultats obtenus par le journal professionnel, c'est donc poser un jalon nouveau dans la compréhension de l'expérimentation. Le journal tel

que pratiqué a permis, par son organisation systématique, d'anticiper et de signaler les points importants à faire attention en cours d'expérimentation. Les « commentaires généraux » du journal reflètent ainsi la « conception » et le « pilotage » de l'expérimentation. Par exemple, dans le « cours 1 » (Appendice D), est notée une interrogation, au moment de la « conception » de l'expérimentation, au sujet de la distribution d'une fiche-résumé aux élèves, à savoir si cette fiche doit être remise avant ou après la projection de la vidéo dont les élèves doivent faire le résumé. Il est opté finalement pour une distribution avant projection, comptant sur le fait qu'ainsi les élèves prendront connaissance tôt du document dans lequel ils produiront leur résumé, leur offrant du même coup une intention d'écoute.

Autre exemple. Dans le « pilotage », la durée de huit minutes accordée aux élèves pour produire un résumé de la première vidéo (connaissance préalable) s'est avérée insuffisante, seize élèves n'ayant pas terminé dans ce délai. Il a donc fallu prendre une décision, au moment de la tâche, sur le fait d'accorder ou non un délai supplémentaire. Cette décision a donc à voir avec le « pilotage ». En l'occurrence, la décision a été de ne pas accorder de temps supplémentaire, estimant à ce moment-là que, pour ce premier résumé, s'agissant d'évaluer la connaissance préalable des élèves, ce qui serait recueilli serait suffisant pour estimer globalement cette connaissance. Du reste, a été considéré aussi, au moment de la prise de décision, le fait que le temps accordé à une tâche est aussi un élément qui entre dans l'évaluation de cette tâche, cela aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. La décision prise n'a peut-être pas été la meilleure. Toutefois, l'important ici, pour l'enseignant, est d'évaluer à chaud une situation, de prendre une décision, de s'y tenir dans son exécution quitte à revenir sur la valeur de cette décision dans une réflexion ultérieure. De la sorte, le retour servira à la « conception » et au « pilotage » d'une nouvelle tâche. C'est l'intuition pédagogique qui se développe ainsi!

Dans la mesure où les notes prises répondent à la factualité de ce qu'elles rapportent, Baribeau fait remarquer que le journal professionnel (ou « de bord ») sert à « établir un dialogue entre les données et le chercheur [ou enseignant] » (Baribeau, 2005, p. 108).

Dans ce mouvement, en quelque sorte de décentrement temporel (moment de rédaction et moment de relecture), l'enseignant (ou « chercheur ») s'offre l'occasion de revenir, de façon dialogique, sur sa propre pratique afin de l'améliorer pour des tâches pédagogiques à venir, améliorant de la sorte, encore une fois, « conception » et « pilotage ».

Le journal professionnel est donc plus qu'une évocation de ce qui s'est passé, c'est la compilation la plus neutre possible de faits, commentaires, éléments d'analyse qui par leur effort de neutralité précisément et de clarté offre des matériaux de compréhension pour des tâches ultérieures. C'est en ce sens que le journal professionnel apparaît comme le témoin de « résultats obtenus » dans la progression des compétences trois et quatre. Les deux compétences ciblées ont donc progressé au cours de l'expérimentation parce que le retour sur la tâche a permis des correctifs pour l'avenir. La « conception » s'est avérée juste, c'est-à-dire que tout a été planifié si ce n'est l'imprévu! Et ce dernier est apparu dans l'exécution même de la tâche. Ce qui conduit au « pilotage ». Les exemples donnés plus haut montrent, notamment, que dans le feu de l'action, l'enseignant est amené à prendre des décisions qui peuvent conduire à des modifications soit des intentions premières de la tâche soit du développement effectif des étapes. Dans une année scolaire complète, l'enseignant a ainsi la possibilité de reprendre et renforcer ce qui s'est avéré insuffisamment intégré, voire manqué.

Dans la section suivante, des « pistes d'amélioration » sont proposées quant à l'évaluation des productions textuelles d'élèves (dont les résumés) et quant à la pratique du journal professionnel.

II. Les pistes d'amélioration

Qu'est-ce qu'a révélé notre expérimentation sur ce qui devrait être amélioré dans la « conception » et le « pilotage » d'une tâche pédagogique ultérieure? Autrement dit, quelles sont les pistes qu'on peut proposer pour améliorer les compétences professionnelles à la suite de la présente expérimentation ?

1. Les résumés d'élèves

Dans cet essai, les résumés des élèves ont été analysés en fonction du rapport qu'ils ont avec la « conception » et le « pilotage », soit les compétences professionnelles sur lesquelles porte l'expérimentation. Notre évaluation s'est faite de façon analytique en identifiant un nombre précis de paramètres et en les évaluant en fonction d'une échelle élémentaire de façon à avoir un résultat simple, directement lisible pour l'évaluation des compétences professionnelles. Comment améliorer maintenant cette évaluation dans la perspective d'un développement professionnel? Deux suggestions peuvent être faites.

En premier, la simplification des paramètres évalués, dans une tâche, doit être une attitude constante. Cette simplification touche à la fois les paramètres eux-mêmes, leur nombre et l'échelle de notation. L'amélioration possible passe donc par un souci assidu de ces trois caractéristiques, une réflexion continue à leur sujet. En second, il importe de communiquer aux élèves ce qu'ils doivent pratiquer (les paramètres) et la façon qu'ils sont évalués (l'échelle de notation) afin qu'ils élaborent une stratégie simple d'investissement dans leurs productions. Pour ce faire, l'enseignant doit produire, à destination des élèves, des outils eux-mêmes simplifiés qui contiennent l'essentiel de ce à quoi ils doivent faire attention pour intégrer les connaissances et les compétences liées à la tâche prévue. Ces outils peuvent être, par exemple, des listes (de paramètres). En somme, les améliorations à la « conception » et au « pilotage » s'inscrivent dans une continuité des tâches pédagogiques préparées par l'enseignant. La répétition du principe d'amélioration, d'une tâche à l'autre, à l'intérieur de l'ensemble d'une année scolaire, renforcent ainsi les apprentissages, tant dans les connaissances que dans les compétences. La « conception » et le « pilotage » en sont donc directement influencés. Précisons encore une chose : on a vu que, pendant les résumés, des élèves faisaient fi de la liste des paramètres dont ils disposaient. Voilà très concrètement une pratique pédagogique à améliorer, à savoir rappeler continûment aux élèves le recours continu des outils mis à leur disposition dans l'accomplissement d'une tâche.

2. Le journal professionnel

Dans sa structure, le journal professionnel élaboré permet de « concevoir » une préparation détaillée de l'expérimentation afin de bien la « piloter ». « Concevoir » et « piloter » étant les deux compétences professionnelles sur lesquelles porte cet essai, la saisie journalière de notes prises aux différentes étapes d'une expérimentation permet une première rétention d'informations au moment de la « conception » et du « pilotage », permettant de surcroît une formulation des premières réflexions. Bien sûr, tout ne s'y trouve pas, d'autres réflexions venant éventuellement par la suite, mais un terreau essentiel apparaît là. Comment dès lors améliorer le journal professionnel en ayant à l'esprit les compétences professionnelles ?

Une amélioration peut être envisagée dans la capacité augmentée de prévoir un journal professionnel qui élabore plus finement les éléments importants à enseigner et à surveiller dans la tâche pédagogique destinée à la classe. Pour cela, il faut « concevoir » la tâche dans le plus de précisions possibles bénéficiant du retour fait lors de tâches antérieures. Bien évidemment, l'enseignant prépare chaque cours pour être disponible au moment de la mise en action, dans la classe, afin de faire face plus sereinement à l'imprévu. Dans le cas de l'expérimentation à l'origine de cet essai, le fait *sui generis* que l'expérimentateur ne disposait pas de la classe en dehors de l'expérimentation même induisait un comportement particulier, différent de ce qu'aurait été une situation régulière (en dehors d'une expérimentation), dans une année scolaire complète. Quoi qu'il en soit, la structure du journal reflète, au moment de la « conception », l'organisation de la tâche telle qu'elle sera actualisée au moment du « pilotage ». Par ailleurs, au moment de « piloter » la tâche, dans la classe, avec les élèves, l'enseignant doit être attentif aux réactions des élèves, que ces réactions soient manifestes ou latentes. Il doit alors raffiner son décodage du comportement des élèves afin de rectifier illico, le cas échéant, ce qui n'est pas compris. Une amélioration consiste alors non pas, bien sûr, à ignorer les élèves qui ne comprennent pas, mais bien plutôt à contourner les incompréhensions par une explication autre qui ne contredise pas la tâche elle-même, mais qui la présente de façon différente et intégrable sur le champ, si possible, par les

élèves en difficulté. Cette « explication autre » peut être envisagée dès le moment de la « conception » pour être éventuellement appliquée au moment du « pilotage » de la tâche, ce qui n'enlève rien au fait, qu'au moment du « pilotage », l'enseignant puisse improviser et penser à des alternatives imprévues lors de la conception. Quoi qu'il en soit, le journal permet, dans la suite immédiate de la tâche, de recueillir sous forme de notes les difficultés rencontrées et les solutions trouvées pour obvier ces difficultés mêmes lors d'autres tâches élaborées dans l'année scolaire.

On peut conclure ce chapitre 4 sur les résultats de l'expérimentation en disant d'abord que « conception » et « pilotage » dépendent de la qualité de la préparation et de l'exécution. Cette qualité est appelée à augmenter dans la mesure où les tâches prévues pour les élèves s'inscrivent dans le cadre d'une année scolaire complète, et donc d'un temps suffisant pour que « conception » et « pilotage » évoluent et se perfectionnent en fonction d'une autoréflexion pratiquée sur les tâches mises en action tout au long de l'année. Une tâche insatisfaisante, sur le coup ou a posteriori, peut être ainsi complétée lors d'une tâche ultérieure. C'est ici que le journal professionnel joue un rôle de matériau à la réflexion, de marques matérielles. Le chapitre 5 qui suit, concluant le présent essai, revient sur ce que l'expérimentation a apporté à l'enseignant, sur ce qui lui a permis de bonifier sa pratique.

5. Synthèse et conclusions

Dans ce cinquième et dernier chapitre, terme du présent essai, sont proposées une synthèse et des conclusions. En I), une « synthèse critique » fait retour sur la problématique du présent essai et examine la solution choisie qui a pris corps dans l'expérimentation proposée. Suit une analyse des connaissances générées, pratiques et théoriques, par cette expérimentation. Les liens avec les compétences professionnelles expérimentées ici apparaissent alors, ainsi que les limites et perspectives de l'expérimentation, et les progrès réalisés. En II), des « conclusions générales » viennent clore l'essai.

I. Synthèse critique

La présente synthèse critique se divise en trois parties. En 1) est exposée la solution choisie face à la problématique de l'expérimentation proposée. En 2) sont dégagées les connaissances générées, tant théoriques que pratiques, en lien avec le développement des compétences professionnelles. Enfin, en 3) sont rappelées les limites de l'expérimentation à l'origine de cet essai et suggérées les perspectives qui s'en dégagent.

1. Solution choisie

Cet essai a examiné la progression de deux compétences professionnelles, soit la « conception » et le « pilotage » de tâches pédagogiques, à l'intérieur d'une expérimentation destinée à une classe régulière de français de quatrième secondaire. L'expérimentation a consisté en la production de trois résumés par les élèves afin de vérifier leur connaissance et leurs compétences dans ce type de production. Pour mesurer leur progression à l'intérieur de l'expérimentation, l'enseignement explicite a été utilisé. Les quatre phases de cet enseignement ont structuré l'expérimentation, qui a commencé par la production d'un résumé chargée de rendre compte des connaissances préalables des élèves, suivi d'un modelage effectué par nous, enseignant-expérimentateur, puis d'une production guidée et enfin par une production autonome, l'une et l'autre produites par les élèves. Dans leurs productions, ces derniers devaient

résumer trois courts dessins animés de fiction qui vont de quatre à six minutes, qui se présentent comme des histoires complètes, et qui n'utilisent aucune langue humaine connue. L'évaluation de la progression a porté sur dix paramètres qui définissent le genre du résumé; cette évaluation a suivi une échelle comprenant trois échelons appliqués à chacun des paramètres, soit le fait que le paramètre est « complet », « partiel » ou « absent ». La progression relative de chaque élève, établie à l'intérieur de la tâche, et le journal professionnel tenu par l'enseignant-expérimentateur lors de l'expérimentation ont permis de mesurer la progression des deux compétences professionnelles examinées. Incidemment, on constate que l'expérimentation proposée, notamment par sa nature quantitative, a aussi donné lieu à une évaluation tant de la progression des apprentissages chez les élèves que du degré d'acquisition de leurs compétences. Ce dernier aspect recouvre la cinquième compétence professionnelle qui a pris une importance au cours de l'expérimentation que nous n'avions pas prévue. Elle pourrait faire l'objet d'une autre expérimentation.

2. Connaissances générées

Les connaissances générées par l'expérimentation sont de deux ordres, soit des connaissances pratiques et des connaissances théoriques. Ces connaissances portent sur trois points : 1) l'enseignement explicite qui structure l'expérimentation; 2) l'analyse des résumés d'élèves proprement dits, qui renvoie à la performance professionnelle de l'enseignant; 3) la prise de notes du journal professionnel, qui permet une pause dans l'expérimentation pour un retour, par la suite, soit au moment des stades ultérieurs de l'expérimentation, soit une fois l'expérimentation terminée, au moment de la rédaction de l'essai.

Sur le plan pratique, au sujet du journal, la simplicité des notes, leur neutralité et le moment de la prise de notes se sont avérés des contributions précieuses, pour l'enseignant, à une réflexion dans le cours de l'expérimentation et après que cette dernière soit terminée. Par ailleurs, la définition du résumé en un nombre de points simples et limités, présentés sous forme de liste, a facilité l'enseignement et aidé les élèves à la mémoriser. L'emploi de cette liste aurait donc contribué à leur performance.

Enfin, l'évaluation de la performance de l'enseignant par l'examen des résumés produits par les élèves a permis un retour pragmatique à partir de ce qui était prévu, lors de la « conception », de ce qui a été effectivement enseigné, lors du « pilotage », et de ce qui a été produit par les élèves, dans les résumés. C'est ainsi que les deux compétences professionnelles initialement retenues ont contribué à la génération de connaissances pragmatiques, suggérant, par ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, un lien avec la compétence professionnelle 5 qui porte sur l'évaluation de « la progression des apprentissages et [du] degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MÉQ 2001, p. 91). Cette compétence n'entrait pas dans nos objectifs, mais nous la signalons ici, étant apparue en cours d'expérimentation notamment au moment : de la prise d'information pour l'identification des forces et difficultés des élèves; de l'établissement d'un bilan des acquis chez ces derniers; de la construction d'outils d'évaluation; et de la communication claire des résultats aux élèves (MÉQ 2001, p. 92-94).

Sur le plan théorique, les connaissances générées sont moindres dans la mesure notamment où l'expérimentation à l'origine du présent essai était essentiellement pratique (enseigner le « résumé ») et limitée (quatre séances sans prolongement dans le calendrier scolaire). Toutefois, le mouvement entre la « conception » de la tâche pédagogique enseignée et son « pilotage » au moment de sa mise en action, en classe, a permis un aller-retour entre théorie et pratique. D'abord, l'enseignant-expérimentateur s'est soumis aux théories à l'origine de l'enseignement explicite et du journal professionnel, faisant valider par sa directrice les étapes préparatoires menant à l'expérimentation. Ensuite, il a produit une expérimentation dont la réalisation, en classe, a mis à l'épreuve sa compréhension des théories concernées, se faisant, ici encore, superviser par sa directrice. Enfin, il a comparé les résultats de l'expérimentation, les résumés produits et le journal, avec ce qu'il a compris, initialement, des théories en question. Ce mouvement dialogique a été rendu possible précisément grâce au journal professionnel en tant que dépositaire matériel de notes relatives aux compétences professionnelles expérimentées. La connaissance générée par

l'expérimentation a permis à la fois une confirmation et une rectification éventuelle des théories mobilisées. Finalement sont apparus des éléments de la compétence 5 qui n'avaient pas été initialement prévus, mais qu'il est bon de noter, encore une fois, la présence survenue en cours d'expérimentation.

3. Limites et perspectives

Les limites de l'expérimentation ont concerné le fait qu'il s'agissait d'une tâche expérimentale d'une durée limitée, faite auprès d'une classe de secondaire, mais aussi, plus précisément, d'une pratique de deux compétences professionnelles d'un enseignant-expérimentateur dans un enseignement expérimental de la tâche en question. Quelles perspectives s'en dégagent? Dans la mesure où les perspectives possibles se déploient uniquement à partir des limites de l'expérimentation, on peut dire que cette dernière trace un schéma simple pour mener une tâche pédagogique auprès d'une classe régulière dans lequel schéma l'enseignement explicite sert de balises. Toutefois, une autre perspective est le fait que toute tâche pédagogique à destination d'une classe appartient, en réalité, à une continuité dans le calendrier scolaire en cours, le parcours des élèves et le programme du ministère. En d'autres mots, une tâche pédagogique normale s'inscrit toujours dans un avant de la tâche proprement dite, dans le moment de la tâche et dans un après à venir. En ce sens, la tâche expérimentée ici ne tient pas compte de la continuité dans le calendrier scolaire puisqu'elle est circonscrite à quatre séances (ou cours) qui définissent le temps imparti à l'enseignant-expérimentateur. Par contre, dans le cadre d'un enseignement régulier, hors expérimentation, la continuité du calendrier scolaire dessine une perspective à toute tâche, amenée par ce qui la précède et rectifiée, ou renforcée, par ce qui suit. Aussi, « conception » et « pilotage » se glissent-ils tout naturellement, au sein d'un calendrier scolaire régulier, dans une perspective d'amélioration continue, dessinant ainsi sa réelle perspective.

II. Conclusions générales

Le présent essai a été écrit dans le cadre d'une maîtrise en enseignement du français au secondaire. À la base, il rend compte d'une expérimentation professionnelle avec une

classe de français de quatrième secondaire, expérimentation dont le but était de mettre en pratique et d'évaluer initialement deux compétences professionnelles définies par le ministère, soit la « conception » et le « pilotage » d'une « situation d'enseignement-apprentissage ». (MÉQ, 2001, p. 141, 143)

Notons encore, au sujet du présent essai et de l'enseignement régulier, qu'en situation d'enseignement, on ne peut appliquer complètement la démarche analytique développée dans le présent essai, le temps manquant notamment. De surcroît, dans cet essai même, il faut être conscient que la rigueur méthodologique a été appliquée de façon pragmatique, permettant de constater les zones floues rencontrées que le temps, ici encore, a empêché quelquefois de clarifier complètement. Aussi, ce qui compte, ce sont les intuitions à la base des connaissances tant théoriques que pragmatiques, ces intuitions étant nourries de la formation et des pratiques, et appelées à se modifier voire se corriger dans les pratiques ultérieures de l'enseignement, comme il a été justement suggéré dans les « pistes d'amélioration » au chapitre 4 (*supra*, partie II). Du reste, la « découverte » d'éléments significatifs, dans notre travail, de la compétence 5 suggère une certaine qualité à cette intuition.

Cela dit, la finalité de l'expérimentation est, ici, la même que la finalité d'une tâche pédagogique destinée à une classe régulière d'élèves, dans une année scolaire. Il s'est agi, d'abord, pour les élèves, d'acquérir des connaissances, de pratiquer des compétences et, pour l'enseignant, d'identifier les élèves qui ont intégrés ces deux aspects et ceux qui n'y sont pas arrivés. Ces derniers devraient faire l'objet d'un support ultérieur à travers de nouvelles tâches. C'est dans cette perspective que les compétences professionnelles prennent place; elles sont les conditions de tout enseignement. L'enseignant doit les bien comprendre, les intégrer dans sa pratique pédagogique afin qu'elles servent à la réussite des élèves dans leur formation, quel que soit l'élève. « Concevoir » et « piloter » des tâches pédagogiques n'ont de sens que si les élèves en tirent le meilleur parti possible pour la suite de leur parcours scolaire. Tout enseignant reçoit ses élèves à un moment de leur parcours. Il doit comprendre ce moment, c'est le

point de départ de tout apprentissage, et, tenant compte du programme du ministère, il doit faire se rencontrer ces deux réalités que sont les parcours et le programme, permettant ainsi aux élèves de progresser. C'est précisément là que les compétences professionnelles jouent un rôle, premier et déterminant. C'est ce qu'a voulu montrer le présent essai.

Références

- Accord, L' (2009). *Conseils pratiques pour la rédaction d'une dissertation critique*. Montréal, Qc : Collège de Maisonneuve. Repéré à : https://www.ccdmd.qc.ca/media/ouvr_theo_coll_EUF.pdf.
- Alphonse, J. R. et Leblanc, R. (2014). *L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques, pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage*. Toronto, Ontario : TA@l'école (Association ontarienne des troubles d'apprentissage). Repéré à : <https://www.taalecole.ca/litteratie/lenseignement-explicite/>.
- Andrews, M. et Jimenez, A. (2005). *One Man Band* (vidéo : 4m21). Repéré à : <https://vimeo.com/15914491>.
- Anonyme (sd). *Pour résumer un texte*. Repéré à : <https://nicol-toutlefrancais.wikispaces.com/file/view/R%C3%89SUMER+UN+TEXTE.pdf>, en avril 2017.
- Aranha, T. S. (2014). *Going Green* (vidéo : 4m44). Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=7nI57gjhVd8>.
- Bachelet, R. (sd). *Cours de gestion de projet : QQQQCP* [Qui, Quoi, Où, Quand, Comment, Pourquoi]. Repéré à : <https://gestiondeprojet.pm/qqoqcp/>, en avril 2017.
- Barriault, L. (2016). 8 stratégies d'enseignement efficace selon Hattie et Marzano. RIRE. Adapté de : Killian 2015 (*infra*). Repéré à : <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/04/strategies-hattie-marzano/>.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur, *Recherches qualitatives*, hors série, n° 2, 98-114.
- Beudet, C. et Rey, V. (2011). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle? *Scripta*, 16(30), 169-193.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Le cours en ligne *L'enseignement efficace : fondements et pratiques*. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants ? Une étude exploratoire. *Formation et profession*, 21(2) : 92-104. Repéré à : http://formation-profession.org/files/numeros/5/v21_n02_204.pdf.
- Bissonnette, S., Gauthier C. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Saint-Laurent, Qc : ÉRPI.
- Boisvert, M. (2015). *Le développement de la compétence orthographique d'élèves de troisième secondaire à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage portant sur la phrase-dictée du jour*. (Mémoire de maîtrise). Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières.

- Boucher, C. et Bouffard, G. (2015). L'enseignement explicite peut-il convenir au collégial? Présentation d'une méthode d'enseignement qui a fait ses preuves. *Pédagogie collégiale*, 28(3), 1-6. Repéré à : http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/lenseignement_explicite_peut-il_convenir_au_collegial_presentation_dune_methode_denseignement_qui_a_fait_ses_preuves.pdf.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance*. (Thèse de doctorat). Repéré à : <http://www.archipel.uqam.ca/5352/1/D2405.pdf>.
- Boyer, P. et Guay, A. (2015). *Accompagner des étudiants universitaires dans la rédaction de meilleurs résumés*. Diaporama présenté à la « 19th European Conference on Literacy », Klagenfurt, Autriche.
- Casarosa, E. (2011). *La Luna* (vidéo : 6m57). Repéré à : <http://www.gamaniak.com/video-8579-la-luna-court-metrage-pixar.html>.
- Chartrand, S.-G. (2011 [1993]). *Produire des résumés de textes de genres universitaires*. Repéré à : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_c192ac44c0b5_Produire_des_resumes_2011.pdf.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K., avec la coll. de Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, 2^e édition. Montréal, Qc : Didactica, c.é.f. Repéré à : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf.
- Couture, M. (2017). *Normes bibliographiques. Adaptation française des normes de l'APA*. (Selon la 6^e édition du *Publication Manual*, 2010). Québec, Qc : Télé-université. Repéré à : http://benhur.telug.quebec.ca/~mcouture/apa/normes_apa_francais.pdf.
- Denizot, N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français*. (Thèse de doctorat). Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00532983>.
- Dion-Viens, D. (2014). Le taux d'échec en français bondit en 5^e secondaire. Québec, Qc : *Le Soleil*, 3 novembre. Repéré à : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201411/02/01-4815092-le-taux-dechec-en-francais-bondit-en-5e-secondaire.php>.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de B. Gauthier et I. Bourgeois, Québec, Qc : Presses de l'Université de Québec, 531-569.
- Dumais, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164 : 57-58. Repéré à :

http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_e141e0e8e13c_ecoute_-_QF.pdf.

Espace français (sd). *Faire le résumé d'un texte*. Repéré à : <http://www.studyrama.com/formations/specialites/fonction-publique/tout-savoir-sur-les-epreuves-de-concours-et-comment-s/quelle-methode-pour-reussir-le-resume-de-texte-71725>, en avril 2017.

Fortin, M.-A. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans *La Recherche en éducation. Étapes et approches*, sous la dir. de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Saint-Laurent, Qc : ERPI, 183-211.

Gingras, F.-P. (2001). Grille de correction d'un résumé, *Cybermétho*. Ottawa, Ontario : Université d'Ottawa. Repéré à : <http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/cybermetho/outils/resume.pdf>.

Gingras, F.-P. (2005). Le résumé, *Cybermétho*. Ottawa, Ontario : Université d'Ottawa. Repéré à : <http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/cybermetho/modules/resume.html>.

Godbout, M.-J., Turcotte, C. et Giguère, M.-H. (2014). Modèle de l'enseignement explicite. Repéré à : http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/information_enseignement_explicite.pdf.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action, dans : T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, dir., *La Recherche en éducation. Étapes et approches*, 3^e édition, St-Laurent, Qc : ERPI, 183-211.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. Abingdon, England & New York, NY: Routledge.

Hattie, J. (2013). Connaître l'impact: l'enseignement, l'apprentissage et le leadership. Entrevue avec John Hattie. *En conversation*, IV(2), 1-19.

Hattie, J. (2013a). Know the Impact: Teaching, Learning and Leading. An Interview with John Hattie. *Conversation*, IV(2), 1-18. Repéré à : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/spring2013.pdf>.

Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, I(1), 79-91.

Hattie, J. et Yates, G.C.R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Abingdon, England & New York, NY : Routledge.

Killian, S. (2015). 8 Strategies Robert Marzano & John Hattie Agree On. *The Australian Society for Evidence Based Teaching*. Repéré à : <http://www.evidencebasedteaching.org.au/robert-marzano-vs-john-hattie/>.

- Lagacé, C. (2012). *Une expérience d'enseignement explicite pour favoriser l'autonomie chez les étudiantes et étudiants des Techniques de l'informatique au collégial*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à : <http://christianelagace.com/wp-content/documents/EssaiChristianeLagace-EnseignementExplicite.pdf>.
- Lavallée, P. (2008). *Stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorisant la réussite éducative d'élèves fréquentant une classe à effectif réduit au primaire*. (Thèse de doctorat). Repéré à : <http://www.archipel.uqam.ca/1590/1/D1719.pdf>.
- Leduc, L. (2017). Maîtrise du français : les cégépiens toujours plus nombreux à en arracher. *La Presse*, 28 juin. Repéré à : <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201706/28/01-5111473-maitrise-du-francais-les-cegepiens-toujours-plus-nombreux-a-en-arracher.php>.
- Libersan, L. (2015). Le résumé, dans : *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*. Montréal, Qc : Centre collégial de formation de matériel didactique (CCFMD). Repéré à : https://www.ccdmd.qc.ca/media/Genres_10Leresume.pdf.
- MÉDPE (Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance) (2008). *L'Exploitation des films en classe*, Île-du-Prince-Édouard (Canada) : Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard. Repéré à : <http://camet-camef.ca/images/LexploitationdesfilmsenclasseIPE.pdf>.
- MÉES (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur) (2016). *Épreuve unique. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Français, langue d'enseignement, 5^e secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2016_2017.pdf.
- MÉLS (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport) (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement*, Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2007b). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*, Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www1.education.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>.
- MÉLS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement*, Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/media/s/5b-pfeq_fle.pdf.
- MÉLS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*, Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf.

- MÉLS (2011a). *Programme de formation de l'école québécoise. Compétences transversales*, Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secontaire2/media/s/3-pfeq_chap3.pdf.
- MÉLS (2013). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaines généraux de formation. Secondaire. 2^e cycle*, Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secontaire2/media/s/2-pfeq_chap2.pdf.
- MÉQ (2001). *La Formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.
- Parent, P. (2012). *Comment formuler des intentions pédagogiques*. Montréal, Qc : UQAM-Département de Kinanthropologie. Repéré à : http://www.stageiap.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/06/formulation_intentions_pedagogiques.pdf.
- Picot, A. (sd). *Le résumé. Les sept règles du résumé et leur explication*. Repéré à : <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/production-ecrite/le-resume/>, en avril 2017.
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y. et Lussier, Y. (2010). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (4^e édition). Trois-Rivières, Qc : Les Éditions SMG.
- RIRE (2015). Dossier sur l'enseignement explicite. Repéré à : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/12/enseignement-explicite-dt/>.
- SSJ (Séminaire Saint-Joseph) (sd). Repéré à : <http://www.ssj.qc.ca/000accueil/index.php>, en avril 2017.
- Studyrama (sd). *Quelle méthode pour réussir le résumé de texte?* Repéré à : <http://www.studyrama.com/formations/specialites/fonction-publique/tout-savoir-sur-les-epreuves-de-concours-et-comment-s/quelle-methode-pour-reussir-le-resume-de-texte-71725>, en avril 2017.
- Truchot, V. (2006). *Les règles à l'école secondaire. Analyse de représentations d'élèves*. (Thèse de doctorat). Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal.
- TRV (Trois-Rivières, Ville) (sd). Site officiel de la Ville de Trois-Rivières. Repéré à : <http://www.v3r.net/>, en avril 2017.
- UQTR (sd). Site Internet de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à : <http://www.uqtr.ca/>, en avril 2017.
- UQTR (2015a). *Guide de rédaction de l'essai. Maîtrise en enseignement*. Trois-Rivières, Qc : UQTR. Repéré à :

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/F1502993504_GuideVF_rédaction_essai_12_05_15.pdf.

UQTR (2015b). *La démarche de résolution de problème et l'essai*. Trois-Rivières, Qc : UQTR. Repéré à : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/F1687112445_Description_Essai_18_06_15.pdf.

Van Goethem, P. (2000©). *Classer les textes*. Belgique : Fralica (Pratique du français en liberté cadrée). Repéré à : <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/annex/typol.htm>.

Appendice A

Grilles d'évaluation

Élève :	Sexe :
---------	--------

1 ^{re} vidéo : One Man Band		Date : Lundi 24 avril 2017		
No	Paramètres	Complet	Partiel	Absent
		1 pt	½ pt	0 pt
1	Nombre de mots			
2	Neutralité			
3	« Qui »			
4	« Quoi »			
5	« Quand »			
6	« Où »			
7	« Combien »			
8	« Comment »			
9	Vocabulaire			
10	Ordre du récit			
Sous-total				
TOTAL				

3 ^e vidéo : La Luna		Date : Vendredi 28 avril 2017		
No	Paramètres	Complet	Partiel	Absent
		1 pt	½ pt	0 pt
1	Nombre de mots			
2	Neutralité			
3	« Qui »			
4	« Quoi »			
5	« Quand »			
6	« Où »			
7	« Combien »			
8	« Comment »			
9	Vocabulaire			
10	Ordre du récit			
Sous-total				
TOTAL				

Appendice B

Trois vidéos résumées

Dans les pages qui suivent sont présentées les trois vidéos que les élèves ont eu à résumer dans leurs productions écrites. Ces vidéos sont présentées dans l'ordre où elles ont été résumées par les élèves. On y accédait encore le jeudi 25 mai 2017 par le lien reproduit pour chacune. Les trois résumés présentés ici sont faits par nos soins et servent de guide à la présentation et de préparation à la correction. Ces trois résumés ne sont pas contraignants.

Vidéo 1

One Man Band (2005). Production : Pixar / Réalisation : A. Jimenez et M. Andrews.

<https://vimeo.com/15914491> :



1. Qui : une fillette et deux musiciens ambulants.
2. Quoi : la fillette a une pièce de monnaie à donner; les deux musiciens se disputent entre eux pour obtenir la pièce de monnaie.
3. Quand : le jour; le soir (dernière image du film).
4. Où : une place publique dans une ville ou un village médiéval.
5. Combien : une journée.
6. Comment : Un musicien ambulant joue sur une place publique. Une fillette vient jeter une pièce de monnaie dans une fontaine. Le musicien cherche, en jouant sa musique, à attirer l'attention de la fillette pour obtenir sa pièce de monnaie. Un second musicien vient jouer sur la même place et cherche aussi à attirer la fillette pour obtenir sa pièce de monnaie. Les deux musiciens rivalisent entre eux pour obtenir la pièce de monnaie. Les musiciens jouent de plus en plus fort, avec de plus en plus d'instruments. Les deux musiciens se battent. La fillette se bouche les oreilles et échappe sa pièce qui roule jusqu'à un puisard et y tombe. La fillette est triste et en colère. Elle demande aux deux musiciens de lui donner une pièce de monnaie, mais ceux-ci n'ont pas d'argent. Elle demande un instrument qu'un des musiciens arrache à l'autre. La fillette se met à jouer du violon à côté de la tasse chargée de recevoir les pourboires. Elle reçoit un sac rempli de pièces de monnaie. Elle sort deux pièces et les montre aux deux musiciens. Elle jette les deux pièces dans un bassin surélevé de

la fontaine. Pour atteindre ce bassin, les deux musiciens s'aident l'un l'autre, mais n'y arrivent pas.

7. Résumé : Sur la place publique d'une ville, un jour, une fillette vient jeter une pièce de monnaie dans une fontaine. Deux musiciens ambulants, en lui jouant leur musique, se disputent la pièce. Ils s'opposent l'un à l'autre en jouant de plus en plus fort, alors que la fillette, en se bouchant les oreilles, perd sa pièce. Fâchée, elle se met à jouer elle-même au violon et reçoit un sac de monnaie. Elle jette deux pièces dans la fontaine que les deux musiciens sont incapables d'aller chercher.
8. Nombre de mots du résumé : 85.
9. Idée générale : La rivalité nuit à la réussite.

Vidéo 2

Going Green (2014). Production : Foxcrom Films / Réalisation : T. S. Aranha.
<https://www.youtube.com/watch?v=7nI57gjhVd8> :



1. Qui : des feux de signalisation, des véhicules, des oiseaux.
2. Quoi : la vie quotidienne de feux de signalisation à un carrefour achalandée d'une grande ville.
3. Quand : le jour, le soir, la nuit.
4. Où : dans les grandes rues d'une ville; sur une colline, à la campagne.
5. Combien : deux jours.
6. Comment :

En plein jour. Des véhicules démarrent à un carrefour d'une grande ville. Une vingtaine de feux de signalisation sont sur le même support et régissent la circulation achalandée du boulevard. Les feux se regardent entre eux pour s'assurer qu'ils sont synchrones. Un feu piétonnier signale quand traverser. Un feu observe autour de lui. Une cloche indique quand les feux changent, ou doivent changer. Le même feu s'assure qu'il est toujours synchrone avec les autres feux. Un camion transportant un arbre vert avec des oiseaux bleus arrête devant le feu observateur qui s'étonne de ce qu'il voit. Quand il passe au vert, un oiseau vient se percher près de lui; les deux s'observent. Quand il passe au rouge, l'oiseau s'envole. Le feu de signalisation cherche à retenir l'oiseau en clignotant au vert, mais en vain. Le feu au centre du dispositif des feux ramène à l'ordre le feu clignotant.

Fin de journée. Le soleil décline à l'horizon. La circulation est moins dense. Le feu à l'oiseau est vert quand tous les autres feux sont rouges. Il provoque un accident et se voit réprimander par le feu central. Le feu à l'oiseau refuse de passer au rouge. Le feu central le frappe et le fait changer.

Pendant la nuit. La circulation est rare. Le feu à l'oiseau est au vert quand tous les autres sont au rouge. Une voiture passe le carrefour avec prudence. D'autres feux passent au vert imitant le feu à l'oiseau. Le feu central les frappe et les feux passent au rouge. Le feu à l'oiseau revient au vert et d'autres feux le suivent. Le feu central tente de les faire changer, s'épuise et passe finalement au vert.

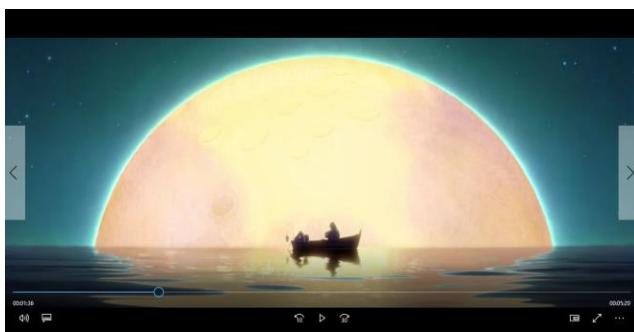
Un autre jour. Bouchon au carrefour. Le dispositif des feux de circulation a été enlevé. On le retrouve à la campagne, sur une colline verdoyante, au milieu d'un champ. Tous les feux sont au vert. Des oiseaux sont perchés sur les poteaux du dispositif près du feu rebelle.

7. **Résumé** : Au carrefour achalandé d'une ville, le jour, un feu de signalisation découvre un arbre tout vert et des oiseaux passant près de lui sur un camion. Cette découverte le transforme de sorte qu'il devient asynchrone avec les autres feux du même carrefour, cherchant à rester vert. Les autres feux finissent par le suivre, restant verts eux aussi. Des accidents survenant, les feux sont enlevés du carrefour. On les retrouve sur une colline, toujours verts, plantés au milieu des champs et des arbres, avec des oiseaux autour d'eux.
8. **Nombre de mots du résumé** : 87.
9. **Idée générale** : L'entêtement de l'un peut en amener d'autres à changer même quand c'est contre l'intérêt général.

Vidéo 3

[La Luna](#) (2011). Production : Pixar / Réalisation : E. Casarosa.

<http://www.gamaniak.com/video-8579-la-luna-court-metrage-pixar.html> :



1. Qui : un enfant, un adulte et un vieillard.
2. Quoi : l'adulte et le vieillard montrent à l'enfant comment nettoyer la lune.
3. Quand : une nuit, quand la lune se lève, pleine, et brille.
4. Où : sur l'eau, sur la lune.
5. Combien : une nuit.
6. Comment : Une barque avance sur l'eau, la nuit, avec un enfant, un adulte et un vieillard à son bord. La barque s'arrête, le vieillard jette l'ancre. Le vieillard donne un cadeau à l'enfant, une casquette semblable à celles du vieillard et de l'adulte. L'enfant met la casquette, que chacun des deux autres ajuste à sa façon, visière relevée ou rabaisée. Dispute entre l'adulte et le vieillard au sujet de la visière. Le vieillard éteint la lampe suspendue à l'arrière de la barque. Les personnages attendent, silencieux. L'enfant imite les gestes de l'un et l'autre. Soudain, la lune se lève à l'horizon, immense, pleine. L'adulte sort une échelle très longue d'un petit coffre au fond de la barque. L'enfant attache une ancre sur son dos et monte l'échelle. En haut, il est attiré par la lune et y tombe. Il y jette l'ancre. À la surface de la lune, des centaines de petites étoiles presque éteintes. L'adulte et le vieillard montent à leur tour sur la lune. Une étoile filante traverse le ciel et tombe, presque éteinte, sur la lune. On sort les balais. L'adulte montre à l'enfant comment

balayer les étoiles tombées sur la lune. Le vieillard lui montre aussi, mais avec un autre type de balai, et d'une autre façon. L'adulte et le vieillard se disputent la meilleure façon de balayer. Une autre étoile, immenses celle-là, tombe sur la lune et se plante dans le sol, debout. L'adulte et le vieillard l'observent, dubitatifs. L'enfant, ajustant sa casquette différemment des deux autres personnages, visière à l'arrière cette fois, escalade la grosse étoile, lui donne un coup de marteau et la fait éclater en centaine de petites étoiles presque éteintes. L'enfant a un râteau, différent des deux autres balais, et balaye les petites étoiles avec le vieillard et l'adulte, différemment d'eux. Les trois personnages sont dans la barque. L'adulte tire sur la corde pour rapporter l'ancre lunaire à bord. Le vieillard et l'adulte félicitent l'enfant. La lune n'est plus qu'un gros croissant dans le ciel. Pendant le générique, un enfant balaye la lune pleine qui devient un croissant.

7. Résumé : Un vieillard, un adulte et un enfant sont dans une barque, sur l'eau, une nuit. Ils montent dans la lune pour balayer les petites étoiles qui y tombent en s'éteignant. Le vieillard et l'adulte veulent montrer à l'enfant comment balayer la lune, chacun des deux balayant cependant différemment. L'enfant apprend à balayer, mais différemment des deux autres. Les trois nettoient ainsi la lune, la faisant passer de pleine à croissant.
8. Nombre de mots du résumé : 70.
9. Idée générale : La connaissance s'enseigne d'une génération à l'autre, chaque génération y apportant, toutefois, une nouveauté, quelque chose qui lui est particulier, différent des générations précédentes.

Appendice C

Grille du déroulement de l'expérimentation

Cours 1 : Lundi 24 avril 2017		
Titre : Test (connaissance préalable)		
Durée arrondie : 20:00		
Matériel : 1. Vidéo <i>One Man Band</i> (4:21s) (https://vimeo.com/15914491) 2. Fiche-résumé (annexe 1) 3. TNI + branchement Internet.		
Note : ce test a pour but de constater la connaissance préalable des élèves.		
Test		Min
Déclencheur	2. Nous allons faire une expérimentation qui va s'étendre sur 4 cours. 3. À chaque cours, nous prendrons une partie seulement du cours. 4. Aujourd'hui, 1 ^{er} cours, on fait un TEST qui va durer 15 minutes. 5. Je vais vous demander de suivre tout le temps mes consignes.	0:30
Consigne	2. Aujourd'hui, vous allez faire le résumé d'une vidéo de 4 minutes. 3. Cette vidéo est un dessin animé. 4. La vidéo va être projetée une seule fois. 5. Après de la projection, vous avez 8 minutes pour faire un résumé. 6. À la 7 ^e minute, je vais vous dire qu'il reste 1 minute. 7. Je vous demande de regarder la vidéo jusqu'à la fin du générique. 8. Le générique, c'est le texte qui indique les personnes qui ont travaillé à la vidéo. 9. Après le générique, il y a une image que vous devez absolument voir. 10. Vous pouvez écrire votre résumé avec un crayon à mine ou un stylo. 11. Je vous distribue une fiche sur laquelle vous écrirez votre résumé.	0:45
1	Distribution de la fiche-résumé	0:30
2	Demander aux élèves d'écrire leur prénom et nom, et la date : 24 avril 2017	0:30
3	Projection : « One Man Band »	4:30
4	Écriture du résumé par les élèves	8:00
5	Ramassage des résumés	0:30
6	Retour : - Vous venez de résumer une vidéo où il n'y a pas de mots compréhensibles. - Vous avez compris l'histoire comment? (Images, son, personnages, récit) - Au prochain cours, on va revenir sur cette vidéo fois et sur vos résumés.	0:30
TOTAL :		15:45

Cours 2 : Mercredi 26 avril 2017		
Titre : Modelage (M) et pratique guidée (PG)		
Durée arrondie : 40:00		
Matériel : 1. Diaporama « Modelage » (annexe 6). 2. Diaporama « Pratique guidée » (annexe 7). 3. Vidéo <i>Going Green</i> (4:45) (https://www.youtube.com/watch?v=7nI57gjhVd8). 4. TNI + Internet. 5. Fiche-mémoire 1 (annexe 4). 6. Fiche-résumé 2 (annexe 2).		
Modelage (M) et Pratique Guidée (PG)		Min
Déclencheur	Aux élèves : Qu'est-ce qu'un résumé? À quoi sert un résumé?	1:00

	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Dans la vie</u> : quand on raconte à quelqu'un une activité qu'on a fait, pour le tenir au courant avec le plus d'exactitude possible. - <u>En écrivant</u> : pour se faire une idée du texte à résumer; pour donner une idée à quelqu'un d'autre du même texte. À l'école, au cégep, à l'université. <p>But de l'expérimentation : apprendre à écrire un résumé selon les règles.</p>	
A-Modelage (M)		
-	Diaporama « Modelage » : 1 ^{ère} diapositive : image de l'homme-orchestre	-
1	Aux élèves : qu'est-ce qu'on voit sur cette diapositive? Titre + l'homme-orchestre	0:30
2	Aux élèves : qu'est-ce qu'il doit y avoir dans un résumé?	1:00
3	Donner une définition simple du « résumé » qui découle des réponses précédentes	0:30
4	<p>Expliquer le modelage :</p> <p>Je reprends devant vous la vidéo vue au dernier cours.</p> <p>Je me pose 6 questions pour trouver les informations dont j'ai besoin pour mon résumé.</p> <p>Je me pose à voix haute les questions et je donne moi-même les réponses.</p> <p>Vous écoutez simplement. Si vous avez des questions, vous les gardez pour la fin.</p>	0:30
-	Diaporama (Modelage-suite) : les 6 questions :	-
5	Je me demande : Qui sont les personnages? Une fillette / 2 musiciens	0:15
6	Je me demande : Ils font quoi ? Les musiciens veulent la pièce de monnaie de la fillette	0:15
7	Je me demande : Quand a lieu l'action? Pendant une journée	0:15
8	Je me demande : Où a lieu l'action? Sur la place publique d'une ville	0:15
9	Je me demande : Combien de temps dure l'action qu'on voit dans la vidéo? Une journée	0:30
10	Je me demande : Comment se déroule l'action? Intro / développement / conclusion	0:30
11	Je propose une 1 ^{ère} phrase que j'examine avec les 6 questions	0:45
12	Je propose les 8 phrases suivantes inspirées des résumés d'élèves	0:45
13	Je propose les 9 phrases en 1 diapo montrant intro + développement + conclusion	0:30
14	<ul style="list-style-type: none"> - J'explique le bilan de classe - J'explique la correction : encadré en rouge: Q1 à Q5; souligné en bleu: Q6 - Je distribue les résumés aux élèves, en discuter, les ramasser 	4:00
15	Retour : un résumé, c'est 6 questions : QQQOCC	0:30
Sous-total (M)		12:00
B-Pratique guidée (PG)		
Déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> - À demander : quelles sont les 2 étapes précédentes? - 1) Test (évaluation); 2) Modelage. - Maintenant, 3^e étape : la pratique guidée. 	0:30
-	Diaporama « Pratique guidée » (annexe 7)	-
17	Aux élèves , expliquer la pratique guidée : on fait un résumé ensemble: je pose les questions et les élèves répondent. Je choisis les élèves qui répondent.	0:30
18	Rappel : en 3 points : Qu'est-ce qu'un résumé? Abrégé neutre d'infos essentielles	0:30
19	« Going Green » : qu'est-ce que ce titre vous dit?	0:30
20	Projection de « Going Green ». Il n'y a pas de seconde projection.	4:45
21	Distribution de la fiche-mémoire ; les élèves notent les infos sur leur fiche-mémoire	0:30
22	Ensemble : « Going Green » : Poser les 6 questions aux élèves Les élèves complètent la fiche mémoire au fur et à mesure.	3:00
23	Distribution de la fiche-résumé pour le 2 ^e résumé	0:30
24	<ul style="list-style-type: none"> - Sur sa fiche, chaque élève écrit ses prénom et nom, et la date. - les élèves ont 12 minutes pour produire leur résumé 	0:30

25	Écriture du résumé	12:00
26	Ramasser les résumés des élèves	0:30
27	Retour : - rappeler les 3 étapes jusqu'à maintenant : test; modelage; pratique guidée	1:00
Sous-total (PG)		24:45
TOTAL :		36:45

Cours 3 : Vendredi 28 avril 2017		
Titre : Retour (PG) et Pratique autonome (PA)		
Durée arrondie : 30:00		
Matériel : 1. Vidéo La Luna (7:00) (https://www.youtube.com/watch?v=10OVn8UT2bQ) 2. TNI + Internet 3. Fiche-résumé (annexe 3) 4. Fiche-mémoire vierge (annexe 4) 5. Diaporama « PA-retour » (annexe 8)		
PG : retour + Pratique autonome (PA)		Min
Présentation/ Déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> - Aujourd'hui, on fait deux choses. - D'abord, on revient sur votre résumé de Going Green. - Ensuite, on va regarder un autre dessin animé. Rappel de la pratique guidée (PG) : <ul style="list-style-type: none"> - Au cours précédent, vous avez produit un résumé en utilisant les 6 questions à poser devant un texte à résumer et les 7 règles d'écriture d'un résumé. - Aux élèves : C'est quoi l'utilité d'un résumé? Se faire une idée sur ce qu'il y a d'important, d'essentiel, dans un texte ou dans un événement. 	0:30
A-Pratique guidée (PG) : retour		
1	<ul style="list-style-type: none"> - Aux élèves : Une pratique guidée, c'est quoi? - Réponse : dans une tâche, par des questions, l'enseignant guide les élèves. 	0:30
2	<ul style="list-style-type: none"> - Aux élèves : les 7 règles d'écriture d'un résumé? Les élèves ont 1 fiche-mémoire. - Réponse : (Je/Noms /Adj et Adv/ Verbes/Ind. Prés./P courtes/Marqueurs). 	1:00
3	- Aux élèves : c'est quoi les 6 questions? QQQOCC	0:30
4	Prendre 5 phrases dans les copies et les examiner avec les élèves.	3:00
5	Distribuer les copies aux élèves, en discuter, les ramasser.	3:00
Sous-total (PG)		8:30
B-Pratique autonome (PA)		
1	<ul style="list-style-type: none"> - Vous allez maintenant faire une pratique autonome. - Pratique autonome, ça veut dire que vous allez écrire chacun tout seul en utilisant ce que vous avez appris jusqu'à maintenant. - Pour ce résumé, vous avez droit à une fiche-mémoire vierge que je vais vous donner pour prendre des notes pendant la projection si vous le voulez. - Il n'y aura pas de 2^e projection. Il faut donc être attentif à la vidéo lors de la projection. - 8 minutes pour écrire votre résumé. 	0:30
2	Distribution de la fiche-résumé et de la fiche-mémoire vierge pour le 3 ^e résumé.	0:30
3	Sur sa fiche, chaque élève écrit ses prénom et nom, et la date; indiquer nombre de mots.	0:30
4	Distribution de la fiche-mémoire vierge (à compléter, éventuellement, en projection).	0:30
5	Projection de « La Luna »	7:00
6	Écriture du résumé par les élèves	8:00

7	Ramassage des copies.	0:30
8	Retour : La pratique autonome d'aujourd'hui est semblable au test fait dans 1 ^{er} cours. La différence, c'est qu'entre les deux, il y a eu un apprentissage avec les 6 questions et les 7 règles d'écriture d'un résumé. On va revoir ça au prochain cours.	0:30
Sous-total (PA)		18:00
TOTAL :		26:30

Cours 4 : Lundi 1^{er} Mai 2017		
Titre : Retour (PA) + Consolidation		
Durée arrondie : 15:00		
Matériel : 1. Diaporama « Consolidation » (annexe 9). 2. TNI + Internet		
PA : retour + Consolidation		Min
Déclencheur	Aux élèves : Quelles sont les étapes par lesquelles on est passé dans cette expérimentation? Il y en a eu 4 jusqu'à maintenant. 1) Test; 2) Modelage; 3) Pratique guidée; 4) Pratique autonome. Aujourd'hui : 5) consolidation.	0:30
1	Aux élèves : Que signifie le mot « Consolider »? Identifier les éléments importants appris : 6 questions + 3 règles d'écriture.	0:30
A-Pratique autonome : retour		
-	Diaporama « Consolidation » (annexe 9) : retour sur <i>La Luna</i>	-
2	Demander aux élèves de d'écrire l'image « La Luna »	0:30
3	La Luna : répondre aux 6 questions pour trouver les infos nécessaires au résumé	1:30
4	La Luna : discuter 5 phrases empruntées aux copies d'élèves	2:30
5	Résumé classe (à partir des résumés des élèves)	0:45
6	Distribuer les copies aux élèves, en discuter, les ramasser.	4:45
Sous-total (PA)		11:00
B-Consolidation		
-	Diaporama « Consolidation » (suite) : retour sur l'expérimentation	-
1	Résumé : bilan	1:00
2	Retour : un résumé, ce sont des informations et une écriture. <u>Les informations</u> , ce sont les réponses aux 6 questions (QQQOCC). <u>L'écriture</u> , c'est l'utilisation de 7 règles simples. Utilité : à quelles occasions un résumé est nécessaire? Dans l'écriture d'un texte et dans la vie de tous les jours. Évaluation formative : il n'y a pas de notes au bulletin; les élèves apprennent tout au long de l'expérimentation; on fait le différentiel entre la première et la dernière production.	1:00
3	Diap : décrire la dernière image de la vidéo (le croissant de lune)	0:30
Sous-total		2:30
TOTAL :		13:30

Appendice D
Journal professionnel complet de l'expérimentation

Préliminaires

Préliminaires	50 min.	Date : Ma 18 avril 2017	Étudiant-expérimentateur : Martin DORÉ
Directrice : Priscilla BOYER		Université : Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc (CDN)	
Genre : Essai / maîtrise		Programme : Maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire (1951)	
Titre expérimentation : Évaluation de la pratique du résumé comme production textuelle par les élèves d'une classe de 4 ^e secondaire guidés par l'enseignement explicite			
Lieu : Séminaire St-Joseph (SSJ), Trois-Rivières, Qc (CDN)		Niveau : 4 ^e secondaire	
Personnes présentes : Julie Laflamme, enseignante; Yves Leblanc, directeur 2 ^e cycle, responsable vie pédagogique.			
Théorie / Méthodologie		Commentaires	
1. La rencontre a lieu au SSJ	1. Le but de cette rencontre est de présenter l'expérimentation à l'enseignante et au directeur et de répondre à leurs questions le cas échéant		
2. Le but de l'expérimentation : mesurer la progression des apprentissages	2.		
3. L'enseignement explicite : test/ modelage/ pratique guidée/ pratique autonome/ consolidation	3.		
4. Les 3 vidéos	4. J'ai précisé que les 3 vidéos sont courtes, sans paroles reconnaissables, avec une histoire (début, développement, fin) pour chaque vidéo		
5. La durée des vidéos	5.		
6. Les 3 résumés revus	6. J'ai précisé que les résumés feraient l'objet d'une correction par moi et d'un échange/explication avec les élèves à la séance suivant la séance de production, tout cela dans un processus de construction de l'apprentissage		
7. La durée et la longueur des rédactions	7. ce point fera l'objet d'une discussion après la première séance (lundi 24 avril) où les élèves font leur premier résumé afin de voir si les 8 minutes prévues conviennent		
8. Les 3 retours sur copies des élèves	8. J'ai précisé la dynamique que j'initierai entre les élèves et moi, notamment dans le retour sur les résumés		
9. Les feuilles-résumés	9.		
10. La feuille-mémoire	10.		
11. Les 13 paramètres : 6 questions (QQQOCC) + 7 règles d'écriture	11. j'ai précisé que les 6 questions relèvent de la connaissance et que les 7 règles d'écriture relèvent de la compétence à écrire		
12. Les 4 rencontres	12. j'ai présenté sommairement les 4 rencontres		
13. Entre les rencontres : correction des résumés par moi	13. J'ai précisé qu'une journée me serait nécessaire entre 2 rencontres avec la classe pour que je puisse 'corriger' les résumés des élèves afin d'y revenir à l'étape suivant celle de la production		
14. Le contenu cognitif	14.		
15. La progression évaluée : entre le 1 ^{er} et le 3 ^e résumé	15. j'ai dit qu'au terme de l'expérimentation les élèves sauront le progrès fait dans leur apprentissage en fonction d'une note sur 13 établie pour chaque résumé		
		Durée de la rencontre : 50 min.	
COMMENTAIRES GÉNÉRAUX :			
- début de la rencontre à 10h45; fin de la rencontre à 11h35 : 50 minutes;			
- au téléphone, le mardi 11 avril, le directeur m'a communiqué certaines pensées :			
- il est intéressé à prendre connaissance de l'expérimentation afin de s'en inspirer, d'une manière ou l'autre, dans les propositions qu'il pourrait faire à ses enseignants;			
- il aimerait que les écoles se rapprochent de la recherche et utilisent ses résultats pour l'enseignement;			
- il aimerait que la production textuelle soit plus présente dans la formation des élèves;			
LA RENCONTRE :			
- l'accueil a été excellent; le directeur et l'enseignante ont posé des questions; j'avais préparé une liste de points à			

voir avec eux; les deux se sont montrés très intéressés;

- les dates prévues pour les 4 rencontres avec la classe sont : lundi 24 avril, mercredi 26 avril, vendredi 28 avril et lundi 1^{er} mai;
- le calendrier scolaire du SSJ est sur 9 jours; la durée d'un cours est de 60 minutes
- il était nécessaire de prévoir une journée entre deux rencontres pour que je puisse prendre connaissance des résumés des élèves afin de m'en servir dans les échanges avec les élèves;
- le directeur aimerait que je revienne voir les élèves deux à trois semaines après la 4^e étape, le 1^{er} mai, pour un retour et un échange plus général avec eux, voir ce qu'ils ont retenu; j'ai accepté;
- le directeur aimerait que, en juin, avec l'enseignante, je puisse les rencontrer tous les deux pour leur faire part de mon analyse; j'ai accepté;
- j'ai discuté avec l'enseignante et le directeur de la durée de la production de chaque résumé, soit 8 minutes; le directeur m'a demandé si c'était possible de faire plus long si cela s'avérait nécessaire; j'ai accepté, bien que je pense qu'avec 8 minutes cela suffit, ce que je leur ai dit. Donc : attente et ouverture.
- le directeur m'a parlé de quelques élèves qui auraient des plans d'intervention (utilisation de l'ordinateur); j'ai dit qu'il n'était pas nécessaire que ces élèves recourent à l'ordinateur, cela dit, je suis ouvert à leur utilisation s'il le faut; du reste, l'enseignante n'était pas sûre qu'il y a des plans d'intervention dans la classe où se déroulera l'expérimentation;
- le directeur m'a dit que l'enseignante et lui avaient choisi parmi les 4 classes de l'enseignante, celle qui le 'méritait' le plus, c'est-à-dire celle qui fonctionne le mieux, point de vue discipline, et où les résultats scolaires sont les plus forts;
- après la rencontre, le directeur m'a fait visiter une partie du Séminaire (5-8 minutes)

Accompagnement réflexif de la directrice, P. Boyer : [page envoyée à Priscilla le mardi 18 avril 2017].

Priscilla a fait retour le jeudi 20 avril dans ces termes : « J'accuse réception! Bonne expérimentation ☐ ».

Réflexion de l'expérimentateur-étudiant, M. Doré : [faite le jeudi 20 avril 17, après réception du courriel de P.B.]
 Tout semble conforme, si je comprends bien l'accusé de réception de Priscilla.

Par ailleurs, j'ai quelques interrogations au sujet du calendrier adopté, à savoir une rencontre avec la classe tous les deux jours. De plus, le temps accordé aux élèves pour produire leurs résumés (8 minutes chaque fois) est aussi sujet à interrogation. Je verrai à l'usage, et j'en discuterai avec l'enseignante qui me reçoit. Éventuellement, je prolongerai la durée si cela s'avère nécessaire pour une majorité d'élèves. Toutefois, le temps consacré à la production est un aspect de l'expérimentation. Il ne s'agit pas seulement de produire un résumé conformément aux règles montrées pendant l'enseignement explicite, mais de le produire à l'intérieur d'un temps donné. Le temps est donc, dans mon esprit, un aspect important de l'expérimentation. Reste à démontrer pourquoi j'ai retenu la durée de 8 minutes. En fait, cette durée vient de l'expérience faite dans mon stage 1 avec quatre classes de 2^e secondaire et de celle faite dans mon stage 2 avec trois classes de 5^e secondaire. Après réflexion menée précisément pour l'expérimentation, et compte tenu des exigences de cette dernière, ce temps m'a semblé suffisant pour une majorité d'élèves de 4^e secondaire. Reste à traiter les cas d'exception qui se présenteront éventuellement.

Cours 1

Cours 1	Durée : 16 min.	Date : Lu 24 avril 2017	Étudiant-expérimentateur : Martin DORÉ	
Directrice : Priscilla BOYER		Université : Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc (CDN)		
Genre : Essai / maîtrise		Programme : Maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire (1951)		
Titre [de travail] : Évaluation de la pratique du résumé comme production textuelle par les élèves d'une classe de 4 ^e secondaire guidés par l'enseignement explicite				
Lieu : Séminaire St-Joseph, Trois-Rivières, Qc		Niveau : 4 ^e secondaire		Calendrier scolaire : jour 4
Groupe : 35 élèves		Filles présentes : 7/8	Garçons présents : 27/27	Période : 5 (14h15 : 55 min.)
Théorie / Méthodologie			Commentaires	
1. Présentation brève : visionnement d'une vidéo de 4 min.; distribution d'une fiche-résumé; résumé de 8 min.			1. explications détaillées données au prochain cours. Le test est donné rapidement, sans explication, l'élève devant faire un résumé uniquement en fonction de ses connaissances préalables.	
2. Enseignement explicite : test			2. j'ai expliqué qu'on ferait ensemble, les élèves et moi, un exercice sur lequel je dirai peu de choses aujourd'hui car cela fait partie de l'exercice; j'en dirai plus au prochain cours; j'ai demandé qu'il n'y ait pas de questions, ce que les élèves ont accepté sans maugréer.	
3. Distribution de la fiche-résumé			3. Sans problème.	
4. Projection d'One Man Band (4:21)			4. Les élèves sont attentifs; je leur ai dit de se concentrer sur la vidéo pendant la projection, de ne pas parler aux voisins ni même de les regarder afin de ne rien perdre de la vidéo; je leur ai dit que la vidéo était une courte histoire qui dure 4 minutes 21 secondes. Les élèves ont parfaitement collaboré à ce stade; je me suis placé derrière la classe pour avoir en même temps l'écran et les élèves; tous regardaient l'écran avec une grande attention.	
5. Écriture du résumé par les élèves : 8 min.			5. une quinzaine d'élèves sur 35 n'avaient pas fini; j'ai quand même ramassé les copies et j'ai dit que j'en tiendrais compte	
6. Ramassage des résumés			6. Sans problème.	
7. Retour : une vidéo sans utilisation de parole compréhensible			7. Retour oublié de ma part qui avait pour but de fixer dans l'esprit des élèves quelque chose de ce qu'ils venaient de vivre.	
8. Question : comment avez-vous compris l'histoire?			8. J'ai décidé que je poserais cette question au début de la prochaine rencontre comme déclencheur	
9. Durée prévue : 15 min.			9. Durée effective : 16 min.	
COMMENTAIRES GÉNÉRAUX :				
<ul style="list-style-type: none">- une élève est absente (elle sera là au prochain cours)- il n'y a pas eu d'explication préalable; les élèves ont su seulement qu'ils verraient une vidéo et qu'ils auraient à en résumer l'histoire- afin de bien préparer l'expérimentation proprement dite, c'est-à-dire les 4 rencontres avec les élèves, j'ai répété ces rencontres par segments, ou parties de rencontre; de façon analogique, je dirais que j'ai travaillé comme un musicien qui prépare un concert et qui segmente l'œuvre qu'il jouera pour développer les automatismes; à la fin, j'ai rassemblé les segments entre eux afin d'avoir une image mentale complète de la rencontre;- j'ai hésité à savoir si je devais distribuer la fiche-résumé avant ou après la projection de la vidéo; en la distribuant avant, je me suis demandé si les élèves n'en seraient pas déconcentrés; en la distribuant après, je me suis demandé si le temps même de la distribution ne déconcentrerait pas les élèves soucieux d'écrire le plus rapidement possible; pesant l'une et l'autre possibilité, j'ai finalement opté pour la distribution avant la projection; je conçois très bien que l'usage seulement permettrait de départager plus clairement l'une et l'autre possibilité;- La durée de la production a été de 8 minutes; après ces 8 minutes, 15 élèves sur 35 n'avaient pas fini; j'ai demandé à la classe combien, parmi les 15 élèves, étaient sur le point de finir; les 15 élèves ont levé la main; j'ai quand même ramassé les copies et j'ai dit que j'en tiendrais compte pour la suite.				

- Je n'oublie pas que cette première séance avec les élèves est un test qui doit révéler certaines capacités des élèves dont le temps de production, la connaissance effective du résumé comme genre, la capacité des élèves à recevoir un enseignement précis (ou un nombre de paramètres). Vois plus bas, ce que la « CORRECTION DES COPIES » a effectivement révélé.

QUESTION : faut-il donner 2 minutes de plus pour la production même si (ou parce que) la prochaine étape diffère de celle d'aujourd'hui? J'ai décidé que je leur donnerais 2 minutes de plus lors de la pratique guidée, quand ils auront à produire leur résumé; et encore 2 minutes supplémentaires, pour un total de 12 minutes, lors de pratique autonome. Fais-je bien?

- les élèves ont été attentifs à la brève présentation et aux consignes, ils ont été concentrés au moment de la projection et lors de la production.

- J'ai accueilli les élèves avec le son de la cloche, j'ai parlé à quelques-uns, je me suis présenté (mais l'enseignante avait déjà parlé de moi au cours précédent) et j'ai demandé à quelques-uns leur nom. Tout cela à créer un excellent rapport au départ.

APRÈS LECTURE DES COPIES :

- la lecture des 35 copies a demandé une journée de travail et a révélé des choses intéressantes

- la lecture montre où les élèves étaient rendus au moment où a pris fin la production; ils leur restent en effet une ou deux phrases avant de terminer;

- de façon générale, des 6 questions nécessaires pour produire un résumé (dans l'expérimentation), 3 sont présentes dans presque toutes les copies (qui, quoi et comment), 2 sont totalement absentes (quand et combien) et une est partiellement utilisée par les élèves (où); par conséquent, l'enseignement du résumé comme genre apparaît nécessaire

- les plus présentes apparaissent comme les plus faciles, donc, et les plus nécessaires à un résumé

- à la prochaine étape, je donnerai 12 minutes pour écrire la production (plutôt que les 8 prévues); et je ne mentionnerai pas les 7 règles d'écriture;

- au sujet des 7 règles d'écriture, la correction des copies montre qu'il faudrait en fait que cela fasse l'objet d'un enseignement spécifique, et par conséquent, d'une autre expérimentation;

- l'écriture graphique des élèves est, en général, très lisible;

- il y a des fautes d'orthographe, mais cela ne fait pas l'objet de l'expérimentation;

- la longueur des résumés varie; je ne demanderai pas de compter les mots dans le reste de l'expérimentation;

- de façon générale, dans l'expérimentation, ce que je veux vérifier, c'est la capacité de produire un résumé dans lequel les 6 éléments qui définissent le genre (qui, quoi, quand, où, combien, comment) se trouvent;

- la distinction sera faite entre un « résumé de tous les jours » fait dans différentes circonstances de la vie dans lesquels certaines questions (parmi les 6) peuvent être absentes, et le résumé enseigné en classe qui demande la présence des 6 éléments qui définissent le genre;

- le résumé enseigné en classe, compris et pratiqué par les élèves permet donc, aussi, d'améliorer les résumés de « tous les jours »;

Accompagnement réflexif de la directrice, P. Boyer : [page envoyée à Priscilla le 26 avril 2017, 3h52]; réponse de P : « C'est entendu... [pour les 2 modifications apportées à l'expérimentation, soit : la durée de la production qui passe de 8 minutes à 12; et l'abandon des 7 règles d'écriture qui devaient être évoquées, mais non enseignées] et petit conseil : laisse faire le minutage précis! Adapte-toi au rythme de ta classe □ » (courriel du 26 avril, 9h46).

Réflexion de l'expérimentateur-étudiant, M. Doré : RAJOUTS

Quelques points oubliés dans la rédaction de mon journal d'aujourd'hui :

- j'ai refaits mes 2 diaporamas, pour la séance de mercredi, afin d'être plus près des résumés produits, lundi, par les élèves;

- ainsi, je me suis inspiré directement des résumés d'élèves dans le modelage de mercredi, prenant mes exemples de phrases dans les copies d'élèves, notamment dans le choix des mots et expressions.

Cours 2

Cours 2	Durée : 45 min.	Date : Me 26 avril 2017	Étudiant-expérimentateur : Martin DORÉ	
Directrice : Priscilla BOYER		Université : Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc (CDN)		
Genre : Essai / maîtrise		Programme : Maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire (1951)		
Titre : Évaluation de la pratique du résumé comme production textuelle par les élèves d'une classe de 4 ^e secondaire guidés par l'enseignement explicite				
Lieu : Séminaire St-Joseph (SSJ), Trois-Rivières, Qc		Niveau : 4 ^e secondaire		Calendrier : jour 6
Groupe : 35 élèves		Filles présentes : 8/8		Garçons présents : 27/27
				Période : 5 (14h15 : 55 min.)
Théorie / Méthodologie			Commentaires	
1. But expérimentation : pratiquer les règles pour écrire un résumé.			1.	
2. À quoi un résumé? dans la vie : pour informer quelqu'un; à l'école : définir un genre de texte			2. Je pose cette question aux élèves pour qu'ils voient le résumé dans leur vie personnelle (parents, amis) et à l'école (exigences plus strictes)	
3. Définition : « Un résumé, c'est quoi? »			3. Définition simple en fonction des réponses d'élèves (abrégé neutre d'infos importantes)	
4. Modelage : à expliquer : je reprends la vidéo de lundi (One Man Band) et je fais à haute voix les 6 questions et donne les réponses; les élèves écoutent, gardent leurs questions pour la fin			4. Se passe très bien grâce notamment au diaporama et à la clarté (que j'ai voulue) de la démarche; le résumé que je propose est fait à partir des résumés des élèves (emploi des mots et expressions des élèves)	
5. Bilan des résumés des élèves : les questions Qui, Quoi et Comment, bien répondues; Quand, Où et Combien, à travailler			5.	
6. Je redonne les résumés corrigés aux élèves; ils les regardent en fonction du modelage et des corrections faites par moi; ils posent des questions			6. pas de question de la part des élèves	
7. Pratique guidée : Projection de « Going Green » (4:44)			7.	
8. « Going Green » : que dit le titre?			8. Des élèves suggèrent, par mes questions, la double signification : un feu de circulation « passe au vert »;	
9. Distribuer la fiche-mémoire			9. Les élèves la complètent au fur et à mesure des réponses données à mes questions	
10. Les 6 questions (QQQOCC) : le but est d'avoir une information uniforme chez tous les élèves au moment de l'écriture du résumé			10. Cette partie a été plus longue que prévue; je posais des questions, les élèves donnaient des réponses, si les réponses étaient incomplètes, je posais des questions supplémentaires	
11. Distribuer la fiche-résumé			11.	
12. Écriture du résumé			12. j'ai dit aux élèves qu'ils avaient 12 minutes pour écrire; à la 5 ^e minute, j'avais déjà une quinzaine de copies; la dernière copie est arrivée à la 10 ^e minute; la grande majorité avait fini avant la 8 ^e minute	
13. Ramasser les résumés au fur et à mesure que les élèves finissaient			13.	
14. Rappel des 2 parties du jour : Modelage; Pratique guidée			14.	
Durée prévue : 40 min.			Durée effective : 45 min. (avec une période d'échange et de mise en place de 10 minutes au début)	
COMMENTAIRES GÉNÉRAUX :				
- l'élève absente au cours précédent est revenue et a pu entrer sans problème dans l'expérimentation - je constate, aujourd'hui, que les cours sont en fait de 55 minutes (et non de 60 comme on me l'avait dit); par exemple, la cloche de début de la période 5 (P5) sonne à 14h15 et la cloche de la fin de la période sonne à 15h10; - j'ai refait les 2 diaporamas (Modelage; Pratique guidée) en tenant compte de la production-test du lundi 24 avril; - dans mon modelage, le résumé que je propose emprunte des mots et des expressions aux résumés produits par les élèves lundi; je le signale aux élèves en début de 2 ^e période pour que le résumé que je leur propose leur soit familier;				

- j'ai laissé tomber les 7 règles d'écriture que je voulais évoquer, dans la préparation initiale de l'expérimentation, car la correction de la production-test (de lundi 24 avril) m'a montré que les règles doivent être, en fait, considérées comme un enseignement spécifique et devraient donc faire l'objet d'une expérimentation autre;
- j'ai augmenté la durée de la production du résumé, passant de 8 minutes à 12 minutes;
- j'ai dû prendre le cours au complet, soit 55 minutes; les premières minutes ont été consacrées à un échange informel entre l'enseignante et les élèves; en même temps, je mettais en place, sur le TNI, les documents numériques dont j'avais besoin (la vidéo « Going Green » et les 2 diaporamas); la séance proprement dite a duré 45 minutes, j'en avais prévu 40;
- le rythme des échanges entre la classe et moi était bon, mais je reste dubitatif face au fait d'avoir mis, dans le même cours, le modelage et la pratique guidée; toutefois, c'est ce qu'il fallait faire afin que les élèves puissent immédiatement mettre en pratique (pratique guidée et nouvelle production) ce que je venais de leur montrer (par modelage);
- j'ai posé des questions à l'enseignante, après le cours, au sujet de ma performance; elle m'a dit que tout était très clair et que les élèves ont bien suivi; elle était placée à l'arrière de la classe, assise;
- pendant la pratique guidée, j'ai posé aux élèves les 6 questions nécessaires pour faire un résumé, en fonction de la vidéo vue (Going Green); les réponses sont venues des élèves; toutefois, à la question « comment (se déroule l'action : intro + développement + conclusion) » posée en dernier, et qui est, des 6 questions, la question la plus complexe, j'ai dû « souffler » (!) des réponses afin que les élèves aient le temps, dans le cours, de produire leur résumé;
- encore une fois, l'étape des questions/réponses entre moi et la classe, dans la pratique guidée, est celle qui a pris le plus de temps, dépassant ce que j'avais initialement prévu;

APRÈS LECTURE DES COPIES :

- dans les résumés, je retrouve les mots et les expressions utilisés par les élèves et confirmés par moi au cours de la pratique guidée;
- globalement, les élèves ont repris, dans leurs résumés, les réponses aux 6 questions (QQQOCC)
- je rappelle que la pratique guidée avait pour but d'uniformiser les informations nécessaires au résumé en répondant aux 6 questions;
- l'impression qui se dégage à la 1^{ère} lecture du résumé, c'est que les élèves ont suivi ce que nous avons, eux et moi, déterminé comme réponses aux 6 questions; toutefois, pour ma part, cette lecture me donne l'impression de quelque chose de repris qui n'est pas toujours bien compris (cette note est à développer, en relisant notamment les résumés produits).
- par exemple, le mot « révolte » pour décrire l'attitude des feux à un moment de l'histoire, ce mot est de moi et est repris par certains élèves pour indiquer un moment dans la progression de l'histoire; idem pour l'expression « les feux travaillent jours et nuits »; **QUESTION** : est-ce que mon influence est appropriée de cette façon?
- à la lecture des copies : comme les élèves connaissent les réponses aux 6 questions, l'enjeu est la façon dont ils vont mettre en récit, « en résumé », les réponses. **QUESTION** : est-ce que ce déplacement devrait être pris en compte dans l'analyse? Il est vrai que cette étape de l'expérimentation est un pont entre le « test » de lundi (qui montre l'état des connaissances chez les élèves) et la pratique autonome de vendredi.
- dans la mise « en résumé » il y a des aspects interprétatifs qui apparaissent dans certaines copies : « le feu remarque que l'oiseau préférerait lorsque son feu était vert » (Lydia Lemay-Coutu), les mots « remarque » et « préférerait » relèvent de l'interprétation de l'élève; je signale que dans l'enseignement donné, j'ai dit qu'un résumé ne devait pas comprendre de commentaire et de jugement; ici, le « commentaire » est chaque fois dans un seul mot, un verbe en l'occurrence;
- lors de la présentation de la pratique guidée, j'ai dit aux élèves que, en répondant aux questions que je leur poserais oralement et qu'ils noteraient sur une fiche préparée à cet effet, tous les élèves auraient ainsi les mêmes informations de départ; ensuite, ils produiraient leurs résumés; j'ai dit aussi que, de la sorte, on voit qu'il y a deux étapes : d'abord la recherche des informations dans la vidéo; ensuite, la rédaction du résumé dans lequel les informations trouvées apparaissent;
- la question « combien de temps dure l'action » est souvent répondue implicitement par les élèves, i.e. qu'ils indiquent, en l'occurrence, les deux jours de l'action (un jour à la ville, un autre jour à la campagne)
- ne pas oublier que les élèves ne voient les vidéos qu'une seule fois; s'ils avaient l'occasion de les voir une seconde fois, ils pourraient corriger, dans leurs résumés, certaines informations éventuellement erronées;
- une tendance dont je dois me garder en tant qu'enseignant, c'est, partant des résumés, amené les élèves trop vite, trop loin; je crois, au contraire, que, dans le retour, il faut leur montrer ce qu'ils ont bien fait et, le cas échéant, ce qui est « manqué » et qu'ils peuvent corriger facilement;
- de façon générale, les résumés de cette étape sont plus courts que ceux de la 1^{ère} étape (lundi)
- tous les élèves parlent de l'arbre qui frappe le feu de circulation, peu disent que l'arbre est sur un camion (voilà pourquoi il se déplace) (comme le disent Florence Camirand et Pier-Alexis Dumais); ce détail n'est pas apparu dans

les échanges prof-élèves, il n'a pas été utilisé;

- par contre, plusieurs élèves soulignent que l'oiseau qui rencontre le feu quand ce dernier est vert, le quitte quand le feu passe au rouge; ce détail vient de leur observation; il n'a jamais été mentionné dans les échanges prof-élèves;
- selon moi, il y a une hiérarchie entre les feux de circulation, je dirais qu'il y en a un qui est le chef; c'est le feu qui fait appliquer les règles aux autres feux et qui les fait revenir au rouge quand ils veulent rester au vert; aucun élève ne souligne cette hiérarchie, même quand ils évoquent la révolte des feux contre les règles de revenir au rouge;
- dans la mise en résumé des réponses aux 6 questions, certains élèves présentent les informations recueillies d'une façon pas exacte; exemple : Thomas ROOF parle des oiseaux dans la vidéo, mais de façon générique (Le feu « désire passer son temps avec les oiseaux ») plutôt que spécifique (Le feu rencontre un oiseau bleu).

Accompagnement réflexif de la directrice, P. Boyer : [page envoyée à Priscilla le 27 avril 2017] : « Bien reçu! » dans un courriel du 27 avril (16h41 : mon courriel a été envoyé à 16h39).

Réflexion de l'expérimentateur-étudiant, M. Doré :

Cours 3

Cours 3	Durée : 25 min.	Date : Ve 30 avril 17	Étudiant-expérimentateur : Martin DORÉ	
Directrice : Priscilla BOYER		Université : Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc (CDN)		
Genre : Essai / maîtrise		Programme : Maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire (1951)		
Titre : Évaluation de la pratique du résumé comme production textuelle par les élèves d'une classe de 4 ^e secondaire guidés par l'enseignement explicite				
Lieu : Séminaire St-Joseph (SSJ), Trois-Rivières, Qc		Niveau : 4 ^e secondaire		Calendrier : jour 8
Groupe : 35 élèves		Filles présentes : 8/8		Garçons présents : 27/27
				Période : 3 (10h55 : 55 min.)
Théorie / Méthodologie			Commentaires	
1. Rappel de mercredi : modelage (les élèves suivent le développement de mon résumé sur la vidéo qu'ils ont résumé lundi) et pratique guidée (j'ai posé des questions précises aux élèves sur la 2 ^e vidéo); aujourd'hui : pratique autonome : les élèves font le résumé d'une vidéo (<i>La Luna</i> , 6:57) sans aide de ma part, si ce n'est une fiche-mémoire avec les 6 questions nécessaires pour un résumé			1. je rappelle comment on a travaillé ensemble mercredi : j'ai d'abord fait seul mon résumé (modelage), donnant 6 questions pour résumer la 1 ^{ère} vidéo (vue lundi); on a ensuite vu ensemble la 2 ^e vidéo; j'ai posé chacune des 6 questions à la classe, les réponses sont venues des élèves qu'ils ont noté (pratique guidée);	
2. Distribution de la fiche-mémoire			2. Le format de la fiche est de 5 ½ X 8 ½ laissant peu de place à la prise de note (toutefois, je vois pendant la production quelques élèves écrire sur la fiche); je n'ai donné aucune consigne à l'effet d'écrire ou de ne pas écrire les réponses aux 6 questions sur la fiche-mémoire, voire la fiche-résumé;	
3. Distribution de la fiche-résumé			3. Certains élèves ont été les réponses aux 6 questions sur leur fiche-résumé	
4. Diap- Rappel : Qu'est-ce qu'un résumé? Abrégé, neutre, infos importantes			4. La question est posée à la classe; je fais répondre 3 élèves, un pour chacun des points de la définition; l'échange est soutenu par une diapositive	
5. Diap les 6 questions : QQOCC			5. J'ai mis les 6 mots inducteurs de question dans une question complète, comme « Qui sont les personnages? »	
7. Projection de « La Luna »			7. Je suis dans le fond de la classe, j'ai les élèves de dos, tous ont le regard fixé sur l'écran, ils sont attentifs;	
8. Écriture du résumé			8. La 1 ^{ère} copie est remise à la 4 ^e minute; la 35 ^e et dernière copie est remise à la 11 ^e minute; à la 8 ^e minute, 29 copies étaient remises; à la 9 ^e minutes, 33 copies remises; voir détails dans « Commentaires généraux »	
9. Ramassage des copies			9. j'ai ramassé les copies au fur et à mesure, me déplaçant dans la classe, discrètement, pour prendre note du temps écoulé pour chaque production et pour signifier, tout aussi discrètement, aux autres élèves que certains avaient déjà fini;	
10. Remerciements, on se voit lundi, bonne fin de semaine			10. je ne suis pas revenu sur la production du jour à ce moment-ci, voulant ainsi remettre la classe à l'enseignante; comme les élèves ont fini à des moments différents certains avaient commencés une autre activité (lecture, devoir, et al.); les élèves m'ont souhaité bonne fin de semaine, m'ont remercié (dans les deux cas après que je leur ai adressé les mêmes paroles)	
Durée prévue : 30 min.			Durée effective : 25 min	
COMMENTAIRES GÉNÉRAUX : - je n'ai pas mentionné la durée de la production, et aucun n'élève n'a posé de question à ce sujet; toutefois, je m'étais dit que je leur accorderais 20 minutes, leur annonçant, le cas échéant, à la 15 ^e minute qu'il restait 5 minutes; - j'ai demandé aux élèves, quand ils auraient fini de produire, de mettre leur copie sur le coin de leur bureau, je passerais la prendre; de cette façon, je voyais qui avait fini et, en allant chercher les copies, je suggérais au reste de la classe la fin de leur production par des élèves;				

- le 1^{er} élève a fini à la 4^e minute; 5 élèves ont fini à la 6^e minute; 11 élèves ont fini à la 7^e minute; 12 élèves ont fini à la 8^e minute; donc, à la 8^e minute, 29 élèves ont remis leur production; 4 élèves ont fini dans la 9^e minute; 2 élèves ont fini dans la 11^e minute; le tout fait 35 élèves;

- je rappelle que j'avais prévu initialement 8 minutes pour la production; j'ai changé d'idée quand j'ai vu la progression tout au long des 2 premières productions; toutefois, mon intuition était que les élèves auraient fini dans un délai compris entre 8 et 10 minutes, mon incertitude venant du fait qu'ils devaient trouver seuls cette fois les informations nécessaires à leur résumé (contrairement à l'étape précédente où la pratique guidée les amenait à trouver les informations nécessaires);

- je constate, par des détails que je ne pourrais pas ici systématiser, que les élèves ont un comportement particulier lors de la production, je veux dire que certains finissent rapidement, s'occupent par la lecture (ou ne s'occupent pas), se couchent sur leur bureau, etc.; j'ai donné, au premier élève qui a fini, comme consigne, quand j'ai ramassé sa copie de lire son roman (au programme m'avait dit l'enseignante avant le début de l'expérimentation); je n'ai pas répété la consigne, certain/e/s élèves lisant, d'autres se couchant sur leur bureau, d'autres encore se parlant à voix basse;

- la difficulté de cette étape n'est peut-être pas tant de repérer les réponses aux 6 questions dans la vidéo, que de bien distinguer les 2 étapes du résumé, à savoir : 1) chercher les informations; 2) rédiger le résumé; pour que les 2 étapes soient bien identifiées par les élèves, je les leur ai souligné au tout début, avant de projeter la vidéo; autrement dit, leur ai-je suggéré, il ne faut pas se lancer dans la rédaction avant d'avoir trouvé les informations; ce qui vaut pour un exercice comme celui de l'expérimentation vaut aussi pour un travail plus long (ce que je pense, mais que je ne leur ai pas formulé);

APRÈS LECTURE DES COPIES :

- l'écriture des élèves est, en général, parfaitement lisible; il y a toutefois quelques cas de « micrographie », de pâleur (tous les élèves ont écrit spontanément au crayon mine alors que je n'ai donné aucune consigne à cet effet);

- de plus, la grande majorité des copies ne contient pas de ratures; même, la graphie est telle qu'elle donne l'impression d'une mise au propre (après un brouillon), ce qui est impossible, car je n'ai rien remarqué de semblable et que le temps de production (de 8 à 11 minutes pour ce 3^e résumé) ne le permettait pas;

- quelques copies ont des mots rajoutés en interlignes, ce qui suggère que les élèves se sont relus et se sont aperçus qu'il en manquait; certaines ratures enlèvent des mots; certains résumés ont des phrases où il manque manifestement des mots (un auxiliaire, un article, un nom) (voir Gabriel Boutin, un « lui » manquant);

- me frappe le fait que faire un résumé, c'est relier des informations entre elles (les réponses aux 6 questions qui définissent le résumé), c'est donc, à son tour, et sous l'influence de la vidéo d'origine (ou du texte à résumer, le cas échéant), faire un récit; donc, résumer, c'est faire un récit, c'est s'initier au récit;

- autrement dit, quand on fait un résumé, on apprend à faire un récit, on pratique l'art de faire un récit; cela m'apparaît important, en tant qu'enseignant, de signaler que j'en suis conscient, parce que, de la sorte, en étant prévenu, je peux déjà prévoir la pratique du résumé dans la perspective plus large de raconter une histoire, ou même de mettre dans un ordre compréhensible un certain nombre d'informations; ce dernier aspect touche d'autres types de texte que des histoires, ou fictions;

Accompagnement réflexif de la directrice, P. Boyer : [page envoyée à Priscilla le 1^{er} mai 2017]. « Bien reçu! » m'écrit PB dans un courriel du 2 mai, 10h53.

Réflexion de l'expérimentateur-étudiant, M. Doré :

Cours 4

Cours 4	Durée : 30 min.	Date : Lu 1 ^{er} mai 2017	Étudiant-expérimentateur : Martin DORÉ
Directrice : Priscilla BOYER	Université : Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc (CDN)		
Genre : Essai / maîtrise	Programme : Maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire (1951)		
Titre : Évaluation de la pratique du résumé comme production textuelle par les élèves d'une classe de 4 ^e secondaire guidés par l'enseignement explicite			
Lieu : Séminaire St-Joseph (SSJ), Trois-Rivières, Qc		Niveau : 4 ^e secondaire	Calendrier : jour 9
Groupe : 35 élèves	Filles présentes : 8/8	Garçons présents : 26/27	Période : 5 (14h15 : 55 min.)
Théorie / Méthodologie		Commentaires	
1. Présentation des 2 parties de la rencontre d'aujourd'hui : retour sur <i>La Luna</i> ; retour sur l'ensemble de l'expérimentation		1.	
2. Retour sur le résumé de <i>La Luna</i> fait vendredi dernier. Je présente aux élèves 2 images extraites de la vidéo, l'une représentant la pleine lune (prise en début de vidéo), l'autre un quartier (ou croissant) de lune (prise en fin de vidéo). Je leur demande ce qui s'est passé entre les deux images.		2. Je demande d'abord aux élèves s'il y a des choses qui ont été incomprises dans le résumé qu'ils ont fait de <i>La Luna</i> . Pas de difficultés. Entre les deux images, les élèves racontent qu'il y a eu nettoyage de la lune par les 3 personnages.	
3. Diap : 6 questions (QQOCC) : je réponds aux questions pour que les élèves puissent voir la différence avec les résumés qu'ils ont faits vendredi dernier à partir de leurs propres réponses.		3. j'insiste sur la différence qu'il y a, dans la vidéo, à parler du « petit garçon, du père et du grand-père », comme l'ont fait certains élèves, et de « l'enfant, de l'adulte et du vieillard », comme l'ont fait d'autres élèves. Je rappelle que dans la vidéo rien ne dit s'il s'agit bien du père et du grand-père, il n'y a pas de mots compréhensibles. Il s'agit donc là d'une interprétation. Je prends ensuite l'exemple de l'endroit où a lieu l'action, soit, dans une chaloupe, sur l'eau. Certains ont écrit « sur l'océan », « sur un lac », « sur la mer », alors que rien n'est dit sur la nature de l'eau dans la vidéo. Il serait donc plus juste de dire que la chaloupe est « sur l'eau », tout simplement. Ces exemples montrent qu'il est facile d'interpréter sans même qu'on s'en rende compte en utilisant un mot plutôt qu'un autre.	
4. Diap : je propose 2 résumés d'élèves que j'ai choisis au hasard. Pour simplifier l'exercice, je précise que j'ai séparé les phrases et que j'ai « normalisé » l'orthographe. Je demande aux élèves qui ont produit ces 2 résumés de ne pas se manifester pour garder l'anonymat de l'exercice.		4. Je précise aux élèves qu'il ne s'agit pas de savoir si l'un des 2 résumés est meilleur que l'autre, mais plutôt d'examiner ensemble leurs différences. L'expression « normaliser » l'orthographe fait sourire les élèves qui comprennent qu'il s'agit d'une correction!	
5. Diap : je résume en quoi a consisté le travail de chacun dans l'écriture de son résumé. Trois choses importantes : 1. chercher les informations (en partant des 6 questions); 2. relier les informations entre elles; 3. écrire le résumé comme s'il s'agissait d'une histoire qu'on raconte.		5. Les points 2 et 3 n'ont peut-être pas été suffisamment développés ou expliqués par moi. J'ai pris des exemples précis dans les 2 résumés d'élèves proposés : certains élèves semblaient suivre, d'autres non. Dans la comparaison des 2 résumés d'élèves, je questionne la classe : - même si les informations ne sont pas au même endroit, dans les 2 résumés, est-ce que cela dérange la compréhension? Non, disent quelques élèves; - certaines informations se disent en 2 mots (« quand? » : « une nuit »); - des élèves disent que le 1 ^{er} texte ne répond pas aux 6 questions. La discussion qui s'ensuit est plus délicate pour moi, pq j'aurais envie de dire que c'est quand même un bon résumé, mais je vois que certains élèves refusent de le	

	reconnaître en l'absence des 6 réponses. Et je suis obligé de reconnaître, in petto, que, compte tenu de l'expérimentation, ils ont raison.
6. Diap : Bilan de l'expérimentation : rappel des 5 étapes (test, modelage, pratique guidée, pratique autonome, consolidation)	6. Je suis revenu sur les 3 rencontres de la semaine dernière, bien différenciées l'une de l'autre, à savoir : lundi, le test; mercredi, le modelage et la pratique guidée; vendredi, la pratique autonome. Bien que j'aie employé ces mots la semaine dernière, ils sont encore peu familiers aux élèves. De surcroît, ce sont des mots abstraits et la démarche de l'enseignement explicite en tant que telle demande une répétition avec d'autres tâches, dans le cadre d'un enseignement continu, (contrairement à mon enseignement, ici, qui est dans le cadre d'une expérimentation) pour qu'il y ait intégration. Quant à la consolidation, dernière étape de l'expérimentation, elle m'a semblé, de la même façon, plus difficile à saisir pour les élèves. Aucun élève ne connaissait le mot. Il a donc fallu que je le définisse en termes simples tout en le raccrochant précisément à l'expérimentation. Je suis incertain à savoir si cela a bien été compris des élèves.
7. Diap : Bilan de l'expérimentation : utilité du résumé (dans la vie de tous les jours et à l'école, dans des travaux); les 6 questions (QQQOCC); évaluation formative	7. les élèves suivaient moins, me semble-t-il; je n'ai peut-être pas bien rejoint les élèves avec l'explication sur l'évaluation formative (opposée à la sommative); je leur ai dit que mon évaluation de leurs résumés, de la différenciation entre le 1 ^{er} et le 3 ^e était formatif, c'est-à-dire en insistant sur ce qui je devais trouver dans les copies, à savoir les réponses aux 6 questions.
8. Diap : points à améliorer : orthographe, temps des verbes (indicatif présent pour le résumé)	8. ces 2 points n'ont fait l'objet d'aucun enseignement dans la présente expérimentation; je les ai mentionnés comme des choses à voir dans une prochaine formation et comme des aspects à améliorer à l'avenir. Je me demande si j'ai bien fait de terminer par cette « ouverture »!
9. Diap conclusive : image prise dans la vidéo des 3 personnages avec des « balais » différents qui montrent trois pratiques différentes. Je demande aux élèves de décrire l'image afin qu'ils mettent en perspective les trois différents « balais ».	9. Cette étape se termine sur cette diap pour revenir à des choses concrètes, les 3 personnages et leurs trois « balais », comme un rappel de ce qui peut être perçu comme central dans la vidéo (et vu tel par certains élèves), soit l'apprentissage par un enfant d'une tâche (le balayage). Toutefois, cette « morale », comme l'ont appelée d'autres élèves, n'appartient pas directement aux 6 questions qui permettent d'écrire un résumé. Fallait-il que j'en parle? Que je développe?
Durée prévue : 15 min.	Durée effective : 30 min
<p align="center">COMMENTAIRES GÉNÉRAUX :</p> <p>- fallait-il que je fasse le retour sur <i>La Luna</i> et le retour sur l'expérimentation dans la même séance? Était-ce le fait que cela se déroulait en 5^e période de la journée, ou parce qu'il faisait trop chaud dans la classe? Quoi qu'il en soit, j'ai senti que le retour sur l'expérimentation passait plus difficilement. Un élève placé derrière la classe faisait du bruit et attirait l'attention, ce qui ne s'était pas produit dans les rencontres précédentes où, il est vrai, les élèves devaient produire chaque fois un résumé;</p> <p>- la 1^{ère} partie de la rencontre était un retour sur <i>La Luna</i> dont les élèves ont fait un résumé vendredi dernier;</p> <p>- la seconde partie était un retour sur l'expérimentation; je crains d'avoir été trop abstrait pour l'ensemble de la classe; était-ce nécessaire que j'explique l'enseignement explicite dans ces 5 étapes (test, modelage, pratique guidée, pratique autonome, consolidation)? La question reste posée.</p> <p>- le mot de « consolidation » était ignoré des élèves; je l'ai expliqué de façon simple; je ne suis pas sûr d'avoir été compris de tous;</p> <p>- au sujet de l'élève absent (Justin Goyette), il se serait fracturé la cheville; un élève est arrivé en retard justifié (Louis-Philippe Cossette);</p> <p>- j'ai montré au TNI 2 résumés d'élèves anonymes (et choisis de façon aléatoire parmi une dizaine de courts résumés,</p>	

<p>divisés, toutefois, en filles et garçons de façon à avoir un/e représentant/e dans les 2 sexes);</p> <p>- autour des deux résumés d'élèves, il y a eu une discussion pour savoir en quoi ces résumés étaient conformes ou s'éloignaient du modèle avec les 6 questions; or il est survenu quelque chose dont je n'avais pas au départ pris l'ampleur; en effet, pour moi, les deux résumés pouvaient faire l'affaire, mais il est vrai que le premier contenait moins d'informations (réponses aux 6 questions) que l'autre; des élèves l'ont relevé, insistant sur le fait que le résumé en question suivait plus la « morale » de l'histoire (l'enfant qui découvre sa propre façon de faire, différente de celles des deux adultes, ce que j'appelle, pour ma part « l'apprentissage ») que les réponses (ou les informations) trouvés grâce aux 6 questions. Je vois donc la situation comme suit : après avoir enseigné les 6 questions pour trouver les informations importantes à mettre dans le résumé, est-ce que je peux dire aux élèves que le 1^{er} résumé fait aussi l'affaire, même si toutes les réponses aux 6 questions ne se trouvent pas dans le résumé en question, en fait, que le résumé, en suivant la « morale » de l'histoire est aussi un bon résumé? Je crois que non, car j'annule, me semble-t-il, l'effet de l'enseignement.</p> <p>- j'ai utilisé 2 résumés d'élèves dans les explications avec la classe, rendant ces résumés anonymes et demandant à leurs auteur/e/s de ne pas s'identifier pendant le cours; l'exercice consistait, comme je l'ai dit aux élèves, non pas à dire lequel est le meilleur, mais bien à voir comment l'un et l'autre, par comparaison, diffèrent.</p> <p>- cette étape a pris le double du temps prévu, soit 30 minutes au lieu de 15; cette différence s'explique de 2 façons. D'abord, j'ai questionné la classe plus que je ne l'avais envisagé, cela afin de faire participer les élèves. Par ailleurs, j'ai mal estimé la seconde partie qui porte sur le retour de l'expérimentation. Il y avait trop de choses, j'aurais dû être moins abondant. Qu'est-ce que je voulais que les élèves retiennent de l'ensemble de l'expérimentation? La question reste ouverte pour le moment. Toutefois je dirais que cette question est différente selon qu'il s'agisse d'une expérimentation ou d'un enseignement normal. Dans ce dernier cas, je prévois un moment distinct pour bien expliquer les 5 étapes de l'enseignement explicite que je mettrai ensuite en pratique dans quelques tâches différentes.</p>
Accompagnement réflexif de la directrice, P. Boyer : [page envoyée à Priscilla le 2 mai 2017]
Réflexion de l'expérimentateur-étudiant, M. Doré :